



L'évolution des pratiques dans l'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école primaire est-elle en phase avec l'évolution des approches de cet enseignement ?

Lucile Pérès

► To cite this version:

Lucile Pérès. L'évolution des pratiques dans l'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école primaire est-elle en phase avec l'évolution des approches de cet enseignement ?. Education. 2013. dumas-00976958

HAL Id: dumas-00976958

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00976958>

Submitted on 10 Apr 2014

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

MÉMOIRE DE MASTER 2

MASTER EFE-ESE

ANNÉE 2012-2013

École Interne IUFM Midi-Pyrénées/UT2

En partenariat avec : UT1, UT3 et CU-JF Champollion

Présenté et soutenu par :

Lucile PÉRÈS

**L'évolution des pratiques dans l'enseignement
des langues vivantes étrangères à l'école
primaire est-elle en phase avec l'évolution des
approches de cet enseignement ?**

ENCADREMENT :

Bernard Lebrun-Grandié, Professeur agrégé,

IUFM, Université de Toulouse-Le Mirail

Euriell Gobbé-Mévellec, Maître de conférences en espagnol,

IUFM Midi-Pyrénées, Université de Toulouse-Le Mirail

TRAJET RECHERCHE :

Langues – Espagnol

Table des matières

Introduction.....	3
Partie 1 : L'enseignement des langues vivantes étrangères de 1965 à 2002 : de la sensibilisation à la discipline à part entière.....	5
I- De l'élève vide de connaissances à l'élève acteur de son apprentissage :.....	5
1- Approches de l'apprentissage.....	5
a. L'approche transmissive.....	5
b. Le béhaviorisme.....	6
c. Le constructivisme.....	7
d. Le socio-constructivisme.....	8
2- Méthodologies d'apprentissage.....	11
a. La méthodologie traditionnelle.....	11
b. La méthodologie directe.....	12
d. La méthodologie audio-visuelle	15
e. L'approche communicative.....	17
3- Bilan et croisement.....	20
II- Des expérimentations à la discipline :.....	22
1- De 1965 à 1974 : Enseignement Précoce des Langues Vivantes.....	22
2- De 1989 à 1995 : Expérimentation Nationale Contrôlée.....	23
3- De 1995 à 2002 : Enseignement d'Initiation à une Langue Étrangère.....	24
Partie 2 : L'année 2002 marque un tournant dans l'enseignement des langues vivantes à l'école : quels sont les grands principes qui vont se mettre en place à partir de cette année-là ? Sont-ils totalement nouveaux ou s'appuient-ils sur l'évolution antérieure ?.....	26
I- Les cadres de cette nouvelle discipline :.....	26
1- Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues de 2001 et la perspective actionnelle.....	26
2- Bulletin Officiel Hors série n°1 du 14 février 2002.....	30
3- Bulletin Officiel Hors série n°8 du 30 août 2007, Bulletin Officiel Hors série n°3 du 19 juin 2008 et Bulletin Officiel Hors série n° 1 du 5 janvier 2012.....	32
II- La perspective actionnelle : permanences et/ou ruptures avec les méthodologies antérieures ? :.....	34
III- Mais y a-t-il une évolution chez les enseignants ? :	38
Partie 3 : Dans quelle mesure les fondamentaux du CECRL sont-ils mis en œuvre par les enseignants ?.....	41
I- Le contexte et l'objet d'étude :.....	41
II- Résultats du questionnaire :.....	43
III- Analyse et interprétation des résultats :.....	50
1- L'échantillon concerné.....	50
2- Les outils utilisés en langues vivantes étrangères.....	51
3- Connaissances didactiques et institutionnelles.....	53

4- Perspective actionnelle... ou non ?.....	55
Conclusion.....	58
Bibliographie.....	60
Ouvrages et articles.....	60
Textes institutionnels.....	63
Annexe.....	65
Les langues vivantes à l'école, les pratiques actuelles.....	65

Introduction

Depuis quelques années, la place attribuée à l'enseignement d'une langue vivante étrangère à l'école primaire a évolué. En effet, cela est même devenu une priorité au sein de l'Europe. L'élaboration par le Conseil de l'Europe du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues en est la preuve. Celui-ci a été publié en 2001 et vise à reconsidérer les objectifs et les méthodes d'enseignement des langues, son objectif général étant de « parvenir à une plus grande unité parmi ses membres » et ce par « l'adoption d'une démarche commune dans le domaine culturel »¹.

Les enjeux de cet enseignement sont tout autant culturels que politiques. Cet apprentissage s'est imposé du fait de l'internationalisation des échanges ou encore de l'évolution européenne qui tend à unifier tous les pays membres. Dans ce contexte, dès 1984 le Parlement Européen recommande aux États membres de faire de cet enseignement une matière prioritaire et ce dès l'école primaire. Il est vrai que la maîtrise d'une langue étrangère, ou de plusieurs, est, de nos jours, devenue une nécessité afin qu'il y ait une meilleure cohésion au sein de l'Union Européenne et une meilleure intercompréhension entre les peuples.

En ce qui concerne la France plus particulièrement, nous pouvons remarquer que depuis les premières expérimentations qui datent de 1965 jusqu'à nos jours, cet enseignement a évolué et s'est peu à peu imposé. En effet, nous pouvons souligner le fait que les programmes de 2002 ont déclaré l'enseignement d'une langue étrangère à l'école primaire discipline à part entière². Par ailleurs, il sera important également de souligner que la pédagogie n'a cessé d'évoluer au fil du temps et la place de l'apprenant également.

Néanmoins, l'institutionnalisation de cet enseignement est encore récente, ainsi à

1 LE CONSEIL DE L'EUROPE : *Le Cadre européen commun de référence pour les langues*, Éditions Didier, 2005.

2 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE : *Habilitation des personnels chargés de l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire*, Circulaire n°2001-222 du 8 novembre 2001 : « Avec l'entrée en vigueur des nouveaux programmes à la rentrée scolaire 2002, les langues vivantes constitueront une discipline à part entière de l'école primaire »

travers ces recherches, nous allons nous demander si l'évolution des pratiques est en phase avec l'évolution des approches de cet enseignement ou si au contraire, il existe un décalage entre les préconisations et leur application sur le terrain.

Nous nous intéresserons aux différentes expérimentations et programmes qui se sont mis en place depuis 1965 en France, date où l'enseignement des langues vivantes à l'école a fait son apparition, jusqu'en 2002, mais aussi aux approches de l'apprentissage ainsi qu'aux méthodes relatives à cet enseignement. Ainsi, nous essaierons donc de comprendre quelle est la part d'héritage des approches antérieures dans l'enseignement actuel des langues vivantes étrangères à l'école.

Ensuite, nous nous pencherons sur l'état actuel de cet enseignement des langues étrangères depuis qu'il est devenu une discipline scolaire à l'école primaire en 2002. Il s'agira alors de s'intéresser aux cadres institutionnels, notamment au Bulletin Officiel Hors série n°8 du 30 août 2007 et au Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, mais également à la formation des professeurs des écoles pour mettre en œuvre cet enseignement. Nous pourrions donc nous demander si le type d'enseignement actuel est en continuité ou en rupture avec les pratiques antérieures.

Enfin, dans une troisième partie, nous nous intéresserons plus particulièrement aux opinions que peuvent avoir les professeurs d'écoles face à cet enseignement grâce à un questionnaire³. Dans celui-ci, nous pourrions voir quels sont les supports utilisés en classe, quelle connaissance ont les enseignants du CECRL et de ses fondements... Ce questionnaire nous permettra de récolter des informations sur l'évolution effective de l'enseignement des langues vivantes. Nous allons donc nous demander dans quelle mesure cette évolution des pratiques est prise en compte, autrement dit, si l'on constate un décalage entre ce qui est préconisé et ce qui est appliqué sur la réalité du terrain.

3 Annexe 1

Partie 1 : L'enseignement des langues vivantes étrangères de 1965 à 2002 : de la sensibilisation à la discipline à part entière

I- De l'élève vide de connaissances à l'élève acteur de son apprentissage :

Il est important, tout d'abord, de se pencher sur les approches d'apprentissage qui ont fortement évolué depuis un siècle ; notamment en ce qui concerne la place de l'élève mais aussi de la conception de ce qu'est l'enseignement. Par ailleurs, nous nous intéresserons aux méthodologies en langues vivantes étrangères, en essayant notamment d'établir des liens ou des ruptures entre ces deux aspects.

1- Approches de l'apprentissage

Les approches de l'apprentissage peuvent aider dans les choix pédagogiques dans la mesure où elles analysent, entre autres, les situations favorisant l'apprentissage des élèves. Nous nous intéresserons aux quatre principales : l'approche transmissive de Shannon et Weaver, le behaviorisme de Skinner, le constructivisme de Piaget et enfin le socio-constructivisme de Vygotski. À l'intérieur de chacune se distingue l'importance accordée au sujet et aux situations lors du « changement de comportement et la construction du nouveau comportement ». Nous allons présenter ces théories en mettant en évidence les différences et en soulignant les similitudes et les points de débat.

a. L'approche transmissive

Tout d'abord, l'approche transmissive, aussi appelée conception de la « tête vide de l'élève », est celle où le savoir est transmis par le professeur des écoles. Ce modèle de

communication développé par Claude Shannon, mathématicien américain, et Warren Weaver, scientifique et mathématicien américain, est apparu dans *Théorie mathématique de la communication*⁴. L'apprentissage y est considéré comme un processus qui consiste à acquérir continuellement de nouvelles connaissances. Le rôle du maître est donc déterminant, car c'est lui qui, par son discours, ses exposés et ses démonstrations, transmet le savoir. Le rôle de l'élève doit se résumer à être attentif, à appliquer et à acquérir de nouveaux savoirs. On peut souligner également la place de l'erreur qui est ici perçue comme provenant uniquement de l'élève par manque d'écoute ou de concentration.

Cette approche peut s'avérer efficace si les apprenants sont motivés et attentifs, elle est donc davantage applicable pour des cours universitaires par exemple.

Le problème pouvant se poser avec cette approche est qu'il n'y a ni travail de recherche, ni prise en compte des acquis des apprenants. Ainsi, nous pouvons constater que la langue est essentiellement objet d'étude et que l'élève est totalement passif.

b. Le behaviorisme

Ensuite, il existe le modèle behavioriste. Les bases de cette approche ont été établies par John Broadus Watson en 1913. Néanmoins, en 1938, le psychologue américain Frederic Skinner a repris ses idées et a introduit la notion de « conditionnement opérant » grâce à des expériences effectuées sur des rats. Cette notion peut être définie comme l'acquisition de comportements en relation avec des stimulations du milieu (stimuli).

Skinner a fortement critiqué l'enseignement traditionnel, fondé essentiellement sur des renforcements négatifs, et a proposé de remplacer ceux-ci par des renforcements positifs. Ce modèle se fonde sur les principes suivants :

- la matière à enseigner est découpée en une série d'éléments courts pour permettre un renforcement le plus rapide possible ;
- le contenu part du niveau le plus simple et le niveau de difficulté augmente de manière

4 SHANNON, Claude, WEAVER, Warren : *A mathematical theory of communication*, Bell System Technical Journal, 1948.

graduelle afin de favoriser un apprentissage sans erreur ;

- le contenu est présenté sous forme d'une séquence linéaire mais chacun peut la faire à son propre rythme ce qui va dans le sens d'une individualisation de l'enseignement ;
- les renforcements positifs (à travers des encouragements, etc.) sont favorisés et doivent être donnés le plus rapidement possible.

Plus précisément, le béhaviorisme se fonde sur l'idée selon laquelle l'enseignant s'appuie sur le comportement des élèves que l'on modifie afin de provoquer un apprentissage ; on attend donc une réponse particulière à une situation. En ce qui concerne la place de l'erreur, elle relève d'un manque et doit être évitée.

L'une des principales limites de ce modèle est que l'apprenant ne parvient pas à donner du sens aux connaissances acquises et à les relier entre elles. Ainsi si on lui propose un exercice faisant appel aux mêmes connaissances mais décontextualisé, il se peut qu'il n'y parvienne pas. Par ailleurs, ce modèle a pu être remis en cause parce qu'il ne s'appuyait pas sur les approches de la connaissance, mais uniquement sur des comportements observables.

Dans son ouvrage *Verbal behavior*⁵, Skinner applique les principes de « conditionnement opérant » à la communication. Cette dernière est considérée comme un comportement particulier visant à obtenir des conséquences bien précises au travers d'échanges. Néanmoins, cette théorie présente quelques écueils puisqu'elle ne rend pas compte de la capacité des individus à produire des énoncés nouveaux, il ne s'agit en réalité que de réponses, presque automatiques. En outre, cette approche semble difficilement transposable à l'enseignement des langues vivantes car, dans une situation donnée, les apprenants ne peuvent réagir naturellement en langues.

c. Le constructivisme

Vient ensuite l'approche constructiviste, développée par Jean Piaget, psychologue suisse, dès 1923, où l'apprentissage se construit dans l'interaction entre l'apprenant et l'objet. En effet, dans son ouvrage *La construction du réel*⁶, Piaget affirme que

5 SKINNER, Burrhus Frederic : *Verbal behavior*, Prentice Hall, 1957.

6 PIAGET, Jean : *La construction du réel*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1937.

« l'intelligence ne débute ni par la connaissance du moi, ni par celle des choses comme telles mais par celle de leur interaction »⁷. L'élève apprend en s'adaptant au milieu et c'est en agissant sur le monde qu'il construit et modifie ses connaissances, ce qui implique qu'il est activement engagé dans l'élaboration de ses savoirs. Ce mécanisme d'adaptation résulte de l'équilibration entre les processus d'assimilation et les processus d'accommodation, comme Piaget le précise dans son ouvrage *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*⁸. Il est important de souligner que, dans cette approche, les savoirs sont construits à partir des connaissances déjà existantes ; il s'agit d'un processus de restructuration des acquis antérieurs. Ainsi, alors que Skinner rejetait toute explication mentale ou cognitive, Piaget s'est davantage intéressé aux processus internes qui permettaient l'acquisition de nouvelles connaissances, et leur a donné une place essentielle.

On constate donc dans cette approche que l'enfant construit lui-même les savoirs, à partir de ce qu'il sait déjà et en étant en action sur le monde qu'il l'entoure. Ainsi, lorsqu'il devient élève, son rôle devra alors être progressivement actif, de ce fait il sera un protagoniste actif du processus de connaissance. Par ailleurs, les objectifs fixés par l'enseignant seront désormais plus clairs et doués de sens pour les apprenants.

Néanmoins, l'une des principales limites de ce modèle est qu'il accorde peu d'importance aux interactions avec les pairs et avec l'enseignant, en effet il privilégie l'interaction avec l'objet. Ainsi, ce modèle ne semble pas entièrement adéquat avec l'enseignement des langues vivantes étrangères où les interactions et la communication avec les pairs est nécessaire.

d. Le socio-constructivisme

Enfin, nous nous intéressons au modèle socio-constructiviste. Il a été développé par Lev Vygotski, psychologue russe, en 1933, notamment dans son ouvrage *Pensée et langage*⁹. Nous pouvons également citer les études menées par Doise et Mugny en ce qui concerne les interactions sociales qu'ils ont pu développer dans leur ouvrage *Le*

7 PIAGET, Jean : *La construction du réel*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1937.

8 PIAGET, Jean : *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1993.

9 VYGOTSKI, Lev : *Pensée et langage*, Paris, La Dispute, 1997 (réédition).

*développement social de l'intelligence*¹⁰.

La nuance est qu'il intègre, dans le modèle précédent, les dimensions sociales et culturelles dans l'apprentissage. Selon Vygotski, « la vraie direction du développement ne va pas de l'individuel au social, mais du social à l'individuel », on comprend alors la place confiée aux interactions sociales, qui deviennent de ce fait moteurs des apprentissages. Ce chercheur a soulevé un des écueils de l'approche précédente, en d'autres termes l'intérêt des échanges sociaux, car dans son approche historico-culturelle, il affirme que l'homme étant un acteur culturel et social se développe grâce au processus social et historique. Ainsi, Vygotsky affirme que « les recherches montrent incontestablement (...) que ce que l'enfant sait faire aujourd'hui en collaboration, il saura le faire tout seul demain ».

Par ailleurs, on peut souligner dans cette approche la place de l'erreur qui est considérée comme partie intégrante du processus d'apprentissage, elle ne doit donc en aucun cas être évitée ou sanctionnée. Ce statut de l'erreur est le même que celui figurant dans le CECRL, où l'on constate que « les erreurs sont inévitables, elles sont le produit transitoire du développement d'une interlangue par l'apprenant »¹¹. Ainsi, « on ne devrait corriger que les erreurs qui interfèrent dans la communication »¹².

Dans ce modèle, on peut alors considérer que l'apprenant est désormais perçu comme un « acteur social » qui construit ses connaissances, notamment au travers d'interactions avec ses pairs et avec l'enseignant. D'autre part, il est important de souligner également que dans cette approche est inclus l'aspect pragmatique de la langue, en effet lorsque l'apprenant est en interaction avec ses pairs, il agit.

Suite à la présentation de ces différents modèles, on peut constater que l'approche socio-constructiviste est la plus en adéquation avec la didactique actuelle des langues vivantes étrangères, la perspective actionnelle, dans la mesure où l'élève est actif lors de

10 DOISE, Willem, MUGNY, Gabriel : *Le développement social de l'intelligence*, InterEditions, 1981.

11 LE CONSEIL DE L'EUROPE : *Le Cadre européen commun de référence pour les langues*, Éditions Didier, 2005.

12 LE CONSEIL DE L'EUROPE : *Le Cadre européen commun de référence pour les langues*, Éditions Didier, 2005.

l'apprentissage. De plus, comme en langues vivantes, les interactions, que ce soit avec ses pairs ou avec l'enseignant, sont privilégiées. Les autres modèles se révèlent quant à eux difficilement transposables à l'enseignement des langues. En effet, une approche transmissive se traduirait, en cours de langues, par un apprentissage par cœur de lexique et de structures, ainsi l'apprenant ne parviendrait pas à donner du sens à celles-ci. Ensuite, le modèle behavioriste, comme nous l'avons déjà remarqué, ne peut s'appliquer en langues puisqu'il n'est pas possible pour l'apprenant de réagir naturellement en langues vivantes. Et enfin, l'approche constructiviste pourrait être transposable, néanmoins on lui préférera le modèle socio-constructiviste qui inclut les interactions dans l'apprentissage, un élément essentiel dans les cours de langues.

2- Méthodologies d'apprentissage

En ce qui concerne les méthodologies, nous pouvons les distinguer des approches de l'apprentissage dans la mesure où il s'agit, selon Christian Puren¹³, de « l'ensemble cohérent de procédés, techniques et méthodes qui s'est révélé capable, sur une certaine période historique, de générer des cours relativement originaux par rapport aux cours antérieurs ». Les méthodologies se concrétisent dans des supports, en vue d'atteindre les objectifs pédagogiques. En outre, il est essentiel de distinguer les méthodologies des méthodes. Ces dernières correspondent à un savoir-faire à développer, ou développé par un individu alors que les méthodologies, elles, correspondent, littéralement, à la science (du grec logos) sur les méthodes. Ainsi, nous pouvons constater que les méthodologies englobent différentes méthodes.

Par ailleurs, il est important de souligner que ce n'est pas parce qu'apparaissent de nouvelles méthodologies que les anciennes disparaissent, il y a en fait un enrichissement entre les différentes méthodes. Nous allons nous intéresser à celles relatives à l'enseignement des langues, ainsi nous pouvons distinguer : la méthodologie traditionnelle, la méthodologie directe, la méthodologie active, la méthodologie audiovisuelle, l'approche communicative, et enfin la méthodologie actuelle qui est la perspective actionnelle et sera développée dans la partie 2.

a. La méthodologie traditionnelle

La méthodologie traditionnelle, aussi appelée méthodologie grammaire-traduction, est présente dans l'enseignement secondaire français dans la seconde moitié du XIX^{ème} siècle jusqu'en 1902. On peut citer le linguiste Miche Bréal qui en a été l'un des partisans. Elle a d'abord été utilisée pour enseigner le latin et le grec, par la suite on l'a appliquée pour l'enseignement des langues étrangères, qui ont alors été enseignées comme s'il s'agissait de langues mortes. Les principaux points de cette méthodologie sont la lecture et la traduction de textes littéraires, de ce fait la langue n'est presque pas pratiquée à l'oral. En ce qui concerne la grammaire, elle est enseignée de manière

¹³ PUREN, Christian : *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Clé International, 1988, 17.

déductive, d'abord l'approche puis l'application, on demande donc aux élèves de mémoriser puis de restituer. La langue enseignée est une langue « normée » et littéraire.

Dès le milieu du XVIII^{ème} siècle, les besoins sociaux en ce qui concerne l'apprentissage des langues ont évolué. En effet, la demande s'oriente davantage vers une utilisation plus « pratique » des langues, des traductions de phrases hors contexte et l'apprentissage de la grammaire ne suffisent plus. Ce besoin apparaît suite, notamment, à des progrès industriels et dans le commerce qui entraînent de ce fait un développement des rapports internationaux.

De nos jours, la traduction n'est que ponctuelle, en effet elle n'intervient que lorsqu'elle apparaît nécessaire pour la compréhension. Par ailleurs, l'apprentissage par cœur n'est pas systématique mais il peut se révéler nécessaire dans des situations où l'on souhaite, par exemple, dans le cadre d'un projet, mettre en place des sketches ou apprendre des poèmes.

b. La méthodologie directe

On peut considérer que la méthode directe a été préconisée et appliquée de 1902 à 1920. Selon Christian Puren, il s'agit de la première méthodologie spécifique à l'enseignement des langues vivantes étrangères. La rupture provient du fait que désormais l'enseignement des langues étrangères se fait dans la langue, Charles Schweitzer a été l'un des tout premiers méthodologues directs.

Cette méthodologie apparaît dans la circulaire du 15 novembre 1901, où pour la première fois l'utilisation d'une méthodologie est imposée aux professeurs de langues étrangères. Cette approche répondait aux besoins actuels de la société, l'objectif de l'apprentissage d'une langue était pratique. La langue était perçue comme un outil de communication qui permettait de favoriser les échanges économiques, politiques, culturels et touristiques.

Grâce aux définitions précédemment citées, nous pouvons donc constater que les méthodologies peuvent regrouper différentes méthodes plus spécifiques.

Nous pouvons distinguer deux méthodes qui interagissent au sein de la méthodologie directe : la méthode directe et la méthode orale.

La méthode directe correspond à l'idée que pour apprendre une langue, il faut l'enseigner dans cette même langue ; ce qui implique donc de ne pas avoir recours à la langue maternelle. La finalité était de permettre à l'apprenant de « s'exprimer directement ». De ce fait, les exercices de traduction, très présents dans la méthodologie traditionnelle, disparaissent. Par ailleurs, on adopte alors de nouveaux procédés pour l'apprentissage du vocabulaire, par exemple, en utilisant des objets ou des images pour faciliter la compréhension des élèves. En ce qui concerne la grammaire, on peut souligner qu'elle était enseignée de manière inductive à l'aide d'exemples. On peut constater que dorénavant il y a une phase orale qui permet ensuite d'analyser et de réfléchir sur la langue a posteriori.

Puis, la méthode orale, comme son nom l'indique, désigne la pratique de l'oral ; l'un des points essentiels étant la prononciation. Celui-ci est, certes, pratiqué mais il s'agit principalement d'un jeu de questions-réponses entre l'enseignant et les élèves ; il n'y a pas de liberté de l'oral, en outre cela posait également le problème de la compréhension des questions car on ne distinguait pas comme aujourd'hui compréhension de l'oral et expression orale. Par ailleurs, on peut souligner le fait que le passage à l'écrit ne se faisait qu'ultérieurement afin d'établir le lien phonie-graphie.

Actuellement, les jeux de questions-réponses peuvent à certains moments se révéler utiles si la situation proposée est porteuse de sens pour les apprenants. Par ailleurs, en ce qui concerne la prononciation, le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues précise qu'elle ne doit être corrigée que dans les cas où cela nuit à la compréhension. Néanmoins, il est recommandé de mettre à profit les capacités de perception des jeunes élèves pour mettre en place une prononciation correcte.

La méthodologie directe n'a pas pour autant fait l'unanimité dans l'enseignement, en effet les professeurs de langues n'ont pas apprécié qu'une méthodologie leur soit imposée, ainsi certains refusaient de l'appliquer. En outre, cette méthodologie supposait une maîtrise quasi-parfaite de la langue orale ce qui pouvait également provoquer un

certain rejet de cette méthodologie par les enseignants.

c. La méthodologie active

La méthode active apparaît dans les années 1920 et perdure jusqu'en 1960 et a été généralisée dans l'enseignement scolaire français des langues vivantes étrangères. D'après Christian Puren, on peut la considérer comme un compromis entre certains aspects de la méthodologie traditionnelle et de la méthodologie directe. Ainsi, une certaine confusion terminologique est apparue, certains l'appelaient « méthodologie mixte » ou encore « méthodologie éclectique ». Elle peut donc être caractérisée, notamment, par un assouplissement de la méthode directe.

La méthodologie directe s'est révélée difficilement adaptable au secondaire, c'est pour cela que les méthodologues et les didacticiens ont souhaité se diriger vers une approche plus mixte et plus souple, tout en gardant à l'esprit les trois objectifs de l'enseignement des langues qui sont : formatif, culturel et pratique. Ainsi, l'usage ponctuel de la langue maternelle est permis en cours de langue, notamment en ce qui concerne l'apprentissage du lexique.

La méthodologie active légitime les procédés suivants : la méthode interrogative (le jeu de questions-réponses entre professeur et apprenants) ; l'appel à l'activité physique des élèves (par des lectures expressives, par des dramatisations de saynètes, ou plus généralement par des gestes qui accompagnent les actions) ; la méthode intuitive (utilisée pour le vocabulaire et la grammaire) . Cette dernière consiste à faire deviner aux élèves le vocabulaire à partir d'images ou d'objets, de même les règles de grammaire se présentaient à partir d'exemples, sans passer par la langue première. La compréhension se faisait donc de manière intuitive et impliquait un effort personnel de l'élève.

Par ailleurs, on assiste aussi à une valorisation de la méthode active (provenant de la méthodologie directe) en sollicitant de plus en plus les élèves en leur proposant davantage de situations pour s'exprimer oralement. Tout ceci permet donc de favoriser la motivation chez les apprenants.

Néanmoins, on ne peut pas vraiment considérer qu'il y ait une réelle liberté dans

l'oral, il n'y a pas de véritables dialogues, ou de débats, ainsi les élèves, habitués à parler des personnages ou des textes, s'exprimaient souvent à la troisième personne des verbes. L'oral est en fait principalement au service de la découverte du texte étudié.

En outre, l'enseignement de la grammaire continue de se faire de manière inductive en privilégiant la morphologie sur la syntaxe.

Néanmoins les instructions de 1969 vont préférer le passage à la méthodologie audio-visuelle. Cette dernière correspond davantage à l'état de pensée de l'époque puisqu'elle intégrait le béhaviorisme, théorie de l'apprentissage qui était privilégiée à cette période. Ainsi, de nouveaux matériels pédagogiques vont apparaître, tels que le laboratoire de langues, le magnétophone ou encore le rétro-projecteur.

d. La méthodologie audio-visuelle

La méthodologie audio-visuelle est principalement appliquée de 1960 à 1980. Le principe de cette méthodologie réside donc dans l'association de l'image (fixe) et du son. C'est au milieu des années 1950 que P. Guberina de l'Université de Zagreb donne les premières formulations théoriques de la méthode audio-visuelle. En France, le premier cours élaboré suivant cette méthode, publié par le CREDIF (Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français) en 1962, est la méthode "Voix et images de France".

Selon Christian Puren, dans *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*¹⁴, « on ne peut qu'être frappé par l'importance des continuités entre elle et la méthodologie directe ».

En effet, les images deviennent le point d'appui dans la méthode audio-visuelle, issue de la méthodologie directe. Celle-ci peut aussi bien être utilisée pour l'enseignement du lexique, sans passer par la langue maternelle de l'apprenant, que pour l'enseignement de la grammaire, qui se fera également de manière intuitive. Par ailleurs, la méthode active, provenant également de la méthodologie directe, est elle aussi

¹⁴ PUREN, Christian : *op. cit.*

présente dans la mesure où la motivation des élèves est suscitée par les images. Ainsi, la méthodologie audio-visuelle utilise des méthodes développées dans la méthodologie directe en prenant, presque exclusivement, appui sur des images fixes et des supports audios alors que dans la méthodologie directe ces deux supports n'intervenaient que ponctuellement, voire pas du tout.

Dans cette méthodologie, la priorité est donnée à l'oral ; toutefois, la liberté est encore assez limitée puisqu'il n'y a pas de création mais plutôt des répétitions de structures et de phrases types ; en effet, certains dialogues « pré-conçus » présentaient une langue parfois peu vraisemblable. Néanmoins on peut souligner le fait que la correction phonétique était privilégiée.

L'un des points négatifs fréquemment évoqué est que cette méthodologie est fortement liée à l'approche behavioriste qui ne prend pas en compte l'aspect cognitif, c'est-à-dire la façon dont est traitée l'information au niveau de l'esprit. Cette critique peut être mise en relation avec les aspects suivants de la méthodologie audio-visuelle : on demande aux apprenants de réciter, alors qu'ils peuvent très bien ne pas avoir compris ; également, on peut constater qu'il n'y a pas de réflexion analytique sur les supports proposés.

La méthodologie audio-visuelle présente l'avantage de prendre en compte le contexte social d'utilisation de la langue. Ainsi, cela permet aux apprenants d'apprendre relativement rapidement à communiquer oralement avec des natifs, bien que les dialogues soient assez limités. Néanmoins cela ne leur permet pas de comprendre une discussion entre natifs.

En outre, cette méthodologie a fait l'objet de réserves car on estimait qu'il n'y avait pas suffisamment d'écrit, de grammaire et de contenus culturels. Les supports audios ou vidéos peuvent également être utilisés dans la perspective actuelle mais en prenant le soin de leur donner du sens et de les inscrire dans un projet concret, pas uniquement « écouter une cassette audio ». En ce sens, on ne leur demandera pas uniquement de répéter des structures entendues mais on veillera à s'assurer de leur compréhension globale du document, à travers des questions simples. Toutefois, ils pourront être sollicités pour répéter des structures, mais uniquement s'ils n'ont pas

compris et à la condition que ce qu'ils répètent soit en lien avec le projet final.

Cette approche a tout de même rencontré du succès dans la mesure où elle demande peu d'investissement de la part des apprenants mais aussi de l'enseignant. En effet, celui-ci dispose déjà des supports faciles d'utilisation, et de plus, il n'était pas obligé de parler lui-même la langue puisque les supports s'en chargeaient. En ce qui concerne les apprenants, cette méthodologie était appréciée, tout d'abord car le support de travail était innovant, attrayant et motivant, mais également parce qu'on ne leur demandait que des répétitions de structures.

Néanmoins, cette approche a également fait l'objet de critiques car elle était uniquement centrée sur le support, la langue était alors au second plan, notamment par le fait qu'il n'y avait que des répétitions mécaniques de structures. Par ailleurs, comme nous l'avons déjà souligné, cette méthodologie est davantage basée sur la théorie behavioriste, or une nouvelle théorie était désormais privilégiée, le constructivisme, qui prenait appui sur l'aspect cognitif des apprentissages, ainsi, l'approche communicative paraissait plus en adéquation avec celle-ci.

e. L'approche communicative

L'approche communicative s'est développée et a été conseillée, des années 70 jusqu'aux années 2000, en réaction notamment à la méthodologie audio-visuelle. Cette approche répond aux besoins d'un nouveau public qui ne se constitue pas seulement d'élèves, à proprement parler, mais également d'adultes et de migrants qui ont besoin de la langue pour s'intégrer dans la société et pour répondre aux nouvelles exigences du monde du travail. Désormais, avant d'élaborer un cours de langue, il est nécessaire de prendre connaissance des réels besoins des apprenants, ce qui est plus difficilement envisageable en milieu scolaire où les élèves n'ont peut être pas conscience de leurs besoins. Néanmoins au cours de l'apprentissage certains besoins pourront se manifester.

L'idée principale, d'après Claude Germain¹⁵, est qu'il faut désormais considérer la langue « comme un outil de communication mais également comme un outil d'interaction sociale ». En outre, on ne considère plus que pour pouvoir communiquer il

¹⁵ GERMAIN, Claude : *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'Histoire*, Paris, CLE International, 1993.

suffit de connaître le système linguistique, il faut également être capable de l'utiliser de manière appropriée. Il est donc impératif que l'apprentissage soit basé sur le sens et le contexte de la situation de communication, c'est-à-dire le statut de l'interlocuteur, son âge, le lieu physique, etc., ce qui implique l'assimilation de savoir-faire verbaux et non-verbaux et la connaissance des règles sociologiques et culturelles de la langue. La compétence de communication met donc en jeu d'autres compétences : la compétence grammaticale, la compétence socio-linguistique (relevant de la connaissance des règles d'usage d'une langue), la compétence discursive (visant à la cohérence du discours) et la compétence stratégique (permettant aux apprenants de devenir autonomes dans un acte de parole).

Il ne s'agit plus de faire répéter des structures ou des règles, on demande désormais à l'apprenant qu'il puisse former des règles lui-même dans le but de concevoir de nouveaux énoncés. Ainsi, les rôles de chacun sont redéfinis : l'enseignant doit devenir un « conseiller », alors qu'avant, il avait davantage le statut de la personne unique détentrice du savoir ; en ce qui concerne l'élève, il devient « acteur de son apprentissage », il est désormais actif et est amené à développer son autonomie. L'apprentissage n'est plus envisagé comme passif, recevant des stimuli externes (comme dans la méthodologie audiovisuelle) mais plutôt comme un processus actif qui se déroule à l'intérieur de l'individu et qui est susceptible d'être influencé par celui-ci.

En outre, on peut souligner le fait que le statut de l'erreur change également : désormais elle est acceptée et considérée comme faisant partie du processus d'apprentissage.

Par ailleurs, il faut noter qu'il est conseillé de privilégier des documents authentiques ainsi que des activités telles que les jeux de rôles, en tenant, bien sûr, compte des besoins et de l'âge des enfants. De ce fait, ceci permet de recréer les situations qu'ils peuvent être amenés à vivre ou simplement à créer des situations de communication, des simulations ludiques à l'école, ce qui favorise leur motivation. Il est important de souligner l'importance des simulations dans l'approche communicative ; ce n'est que dans l'actionnel que les situations de communication prendront du sens. On peut remarquer également que l'on a à nouveau la possibilité d'utiliser la langue maternelle des apprenants.

Toutefois Daniel Coste¹⁶ émet quelques réserves quant à cette approche car il estime que les enseignants sont insuffisamment formés pour appliquer correctement cette méthode, point qui sera développé ultérieurement. Par ailleurs, il déplore le fait que l'acte de parole soit encore trop « statique », notamment parce que les listes de structures morphosyntaxiques ont uniquement fait place à des listes de notions et d'actes de paroles. Le bulletin officiel de 2002¹⁷ en est la preuve. En effet, des listes de fonctions langagières sont proposées telles que « parler de soi » où sont précisées les structures et phrases à employer, par exemple « Tengo ... años, nací el ... », « ¡ Qué bien ! ».

Cependant cette approche a permis de fixer le statut de l'apprenant c'est-à-dire être au premier plan de l'enseignement et actif dans son apprentissage.

16 COSTE, Daniel : *Lignes de forces du renouveau actuel en DLE, remembrement de la pensée méthodologique*, Paris, CLE International, 1980.

17 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE : *Arrêté fixant les programmes d'enseignement de l'école élémentaire*, Bulletin Officiel Hors-série n°1 du 14 février 2002.

3- Bilan et croisement

À travers ces deux présentations des approches et des méthodologies d'apprentissage, nous pouvons d'ores et déjà constater qu'il existe un héritage dans l'enseignement actuel des langues vivantes à l'école.

En effet, en ce qui concerne les approches de l'apprentissage, nous avons pu remarquer que les statuts respectifs du professeur des écoles et de l'apprenant ont radicalement évolué. Alors qu'au départ, dans l'approche transmissive, l'enseignant était considéré comme l'unique « détenteur du savoir », il doit désormais, dans le socio-constructivisme, avoir un rôle de médiateur et de facilitateur qui organise son enseignement en fonction des élèves, et non plus l'inverse. En outre, le statut de l'apprenant a lui aussi changé puisque dorénavant il doit être actif dans son apprentissage, il est considéré comme un « acteur social »¹⁸, on privilégie donc aussi les interactions avec les pairs.

Il semblerait que l'on puisse en conclure que, dans les approches de l'apprentissage, l'évolution s'est faite en tenant compte des erreurs des approches antérieures, comme par exemple entre le béhaviorisme et le constructivisme, qui prend désormais en compte l'aspect cognitif des élèves, en permettant à ces derniers de conscientiser leurs démarches d'apprentissages. En outre, le changement s'est fait en apportant des améliorations aux anciennes approches, comme cela peut être le cas entre le passage du constructivisme au socio-constructivisme, qui intègre les dimensions sociales et culturelles.

En ce qui concerne les méthodologies de l'apprentissage, on peut également constater que le statut de l'élève a évolué dans la même direction que pour les approches.

Par ailleurs, on peut souligner que, principalement, il y a eu un enrichissement entre les anciennes et les nouvelles méthodologies en ce qui concerne les méthodes et techniques d'apprentissage employées. En outre, nous avons pu constater que divers

¹⁸ LE CONSEIL DE L'EUROPE : *Le Cadre européen commun de référence pour les langues*, Éditions Didier, 2005.

emprunts étaient faits aux anciennes méthodologies, tel est le cas entre la méthodologie directe et la méthodologie audio-visuelle, où par exemple on réutilise les méthodes actives et intuitives.

Néanmoins, il est important de remarquer qu'il y a eu également des ruptures et que de ce fait certains aspects ont totalement disparu, comme l'enseignement de la grammaire qui doit se faire de manière inductive depuis la méthodologie directe. Enfin, nous pouvons également souligner que, progressivement, les méthodologies en didactique des langues vivantes se sont rapprochées de ce qui est défini dans le Cadre Européen Commun de Références pour les Langues, en d'autres termes, de la perspective actionnelle. En effet, désormais des situations de communication proche de la réalité sont privilégiées (approche communicative) en prenant en compte le contexte social d'utilisation de la langue (depuis la méthodologie audio-visuelle) ; on se préoccupe fortement de la motivation des élèves (depuis la méthodologie active) en mettant en place des activités ludiques ou qui impliquent les élèves.

En outre, nous avons pu constater que des changements dans les approches de l'apprentissage ont entraîné des changements de méthodologies en langues. En effet, la méthodologie active a été remplacée par la méthodologie audio-visuelle puisque cette dernière s'inscrivait davantage dans une perspective behavioriste, l'approche qui était privilégiée dans les années 70. De la même manière, l'approche communicative a succédé à la méthodologie audio-visuelle puisqu'on préférerait au behaviorisme une approche plus constructiviste de l'apprentissage, c'est-à-dire en ne prenant pas seulement en compte les comportements des apprenants mais aussi les processus mentaux qui leur permettaient d'apprendre.

Suite à cette présentation théorique sur les différentes approches et méthodologies qui ont influencées la pédagogie et la didactique à l'école et plus particulièrement en langues, nous pouvons nous demander ce qu'il en est dans la pratique.

II- Des expérimentations à la discipline :

Depuis l'introduction de l'enseignement des langues vivantes en 1965, au travers d'expérimentations, jusqu'à nos jours, son statut a radicalement évolué, notamment jusqu'à acquérir le statut de « discipline » au sein de l'école primaire.

1- De 1965 à 1974 : Enseignement Précoce des Langues Vivantes

Ce n'est véritablement qu'en 1965 que l'enseignement des langues vivantes étrangères se met en place de façon officielle dans les programmes grâce à Monsieur Haby, directeur de la pédagogie au Ministère, à travers l'Enseignement Précoce des Langues Vivantes (EPLV). Il s'agit en réalité d'une expérimentation au sein de classes de différents niveaux, allant de la maternelle à l'élémentaire. En l'absence de cadre commun défini, deux circulaires vont voir le jour afin de réguler cet enseignement. Celle du 14 septembre 1972 établit trois étapes à suivre pour cet apprentissage : en maternelle, il s'agit d'une sensibilisation grâce à une méthode dite « naturelle » ; au CP-CE1, on aborde une « phase d'approfondissement » ; enfin au cycle 3, il est question d'une « étape de structuration ». La seconde circulaire du 11 mai 1973 vise à réduire la multiplication des initiatives.

Le bilan de cette expérimentation est mitigé, certes les élèves savaient reconnaître les phonèmes et ils comprenaient un dialogue simple mais les instituteurs ne maîtrisaient pas forcément suffisamment la langue et de plus, ce dispositif était onéreux. Par ailleurs, dans la circulaire du 11 mai 1973 était également précisé que seules les personnes qualifiées appartenant à l'Éducation Nationale pouvaient dispenser l'enseignement en langues vivantes étrangères. Ainsi, cela peut également expliquer la diminution des expérimentations puisque peu d'enseignants étaient formés ou avaient des connaissances suffisantes en langues.

2- De 1989 à 1995 : Expérimentation Nationale Contrôlée

C'est en 1989 que cet enseignement est reconsidéré sous la forme d'une expérimentation nommée "Expérimentation Nationale Contrôlée" (ENC), celle-ci sera menée durant trois ans auprès des élèves de CM2. Il est donc défini dans la circulaire du 6 mars 1989 que « cet enseignement, qui sera introduit en général au niveau du cours moyen avec un horaire de deux à trois heures hebdomadaires, a pour objectif de préparer, sur les plans linguistique, psychologique et culturel, les enfants à tirer le meilleur profit de l'apprentissage des langues au collège. En même temps, il doit favoriser une meilleure réussite scolaire ».

Par ailleurs, on peut souligner que la priorité est donnée à l'oral ; en effet, il est précisé que : « l'enseignant devra mettre l'accent sur la langue orale, mise en œuvre dans des situations de communication attrayantes pour des enfants de cet âge et variées. »¹⁹, permettant ainsi de susciter l'intérêt chez les élèves.

En 1991, dans la circulaire du 6 septembre, on remarque qu'un nouveau sigle apparaît : l'Enseignement d'Initiation aux Langues Étrangères (EILE). Dans cette circulaire, il est stipulé qu'il ne s'agit pas uniquement d'une sensibilisation aux langues mais plutôt d'un réel apprentissage. Les compétences langagières à acquérir sont les suivantes : compréhension auditive ; expression orale ; reconnaissance de l'écrit ; et expression écrite. Néanmoins, cet apprentissage apparaît tout de même encore flou et n'est que très peu détaillé.

À la suite de cette expérimentation, le même constat sur le manque de formation des enseignants a été établi. De ce fait, on faisait appel à des intervenants extérieurs, soit des bénévoles, soit des professeurs du secondaire, or ceux-ci n'étaient pas formés pour enseigner à l'école élémentaire. Par ailleurs, du fait de la diversité des intervenants, les pratiques d'enseignement étaient également multipliées. Ainsi, il est apparu nécessaire de tout d'abord assurer la formation en langues vivantes étrangères à l'IUFM ce qui permettait donc une harmonisation des pratiques enseignantes. C'est pour ces raisons que M. Bayrou va proposer de nouvelles pistes afin que cet enseignement soit davantage cadré.

19 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE : *Expérimentation contrôlée de l'enseignement d'une langue vivante étrangère à l'école élémentaire (écoles publiques et écoles privées sous contrat)*, Circulaire n°89-065, du 6 mars 1989

3- De 1995 à 2002 : Enseignement d'Initiation à une Langue Étrangère

Le Nouveau Contrat pour l'École du ministre François Bayrou fait son arrivée en 1995. Celui-ci stipule que l'initiation aux langues vivantes doit débiter à partir du CE1, à raison de quinze minutes par jour ; il s'agit en fait du prolongement de l'expérimentation nationale contrôlée.

La circulaire du 3 mai 1995 définit les objectifs relatifs à l'enseignement des langues étrangères autour de trois domaines : parler de soi, parler des autres et parler de son environnement. Elle précise également que « la démarche pédagogique se doit d'être à la fois ludique et formatrice, intégrant des approches variées. »

Par ailleurs, un matériel didactique est spécialement conçu pour cet enseignement, sous la forme d'une cassette vidéo (en effet, l'utilisation de techniques informatiques et /ou audiovisuelles est imposé). Ce support se nomme "CE1 sans frontière", où l'expression orale et la compréhension sont privilégiées. À ce propos, il est établi qu'il faut « faire progresser à tous les niveaux la compétence en langue étrangère et préparer les jeunes à leur vie de citoyen européen en leur donnant les outils nécessaires à la communication »²⁰.

Ce nouveau contrat se généralise progressivement dans la fin des années 90, en effet l'année scolaire 1998/1999 constitue le premier pas de la généralisation de l'enseignement des langues vivantes étrangères au cours moyen.

Par ailleurs, la circulaire du 17 juin 1999 diminue l'horaire hebdomadaire de cet enseignement à une heure et demie et elle conseille de répartir ce temps sous forme de séances courtes et régulières.

Nous pouvons donc constater que l'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école primaire s'est imposé depuis 1965. En effet, suite aux diverses expérimentations : l'Enseignement Précoce des Langues, l'Expérimentation Nationale Contrôlée et l'Enseignement d'Initiation à une Langue Étrangère, les Ministres de l'Éducation Nationale ont pris conscience de l'importance de l'enseignement précoce des

²⁰ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE : *Enseignement des langues vivantes*, Circulaire n°95-103, du 3 mai 1995.

langues vivantes. Par ailleurs, nous avons pu nous apercevoir également qu'un tel enseignement nécessitait un cadre bien défini pour que l'apprentissage soit efficace.

C'est pour cela que Jack Lang, en 2000, alors Ministre de l'Éducation Nationale, révèle ses ambitions de généralisation effective de l'enseignement des langues étrangères dans le premier degré. Il faudra attendre néanmoins l'entrée en vigueur des programmes de 2002 pour que les langues vivantes soient promues au rang de « discipline » au sein de l'école.

**Partie 2 : L'année 2002 marque un tournant dans
l'enseignement des langues vivantes à l'école : quels
sont les grands principes qui vont se mettre en place à
partir de cette année-là ? Sont-ils totalement nouveaux
ou s'appuient-ils sur l'évolution antérieure ?**

I- Les cadres de cette nouvelle discipline :

Depuis que l'enseignement des langues vivantes étrangères est devenu une « discipline à part entière »²¹, il a donc fallu définir un cadre : tout d'abord, il y a le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues de 2001, qui est commun à l'Union Européenne ; et il y a les bulletins officiels, qui sont, eux, spécifiques à la France. Nous nous attacherons à celui du 14 février et du 29 août 2002 et à celui du 30 août 2007 (actuellement en vigueur).

**1- Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues de 2001 et
la perspective actionnelle**

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) a été élaboré par le Conseil de l'Europe et il a été publié en 2001. Celui-ci vise à reconsidérer les objectifs et les méthodes d'enseignement des langues, son objectif général étant de « parvenir à une plus grande unité parmi ses membres » et ce par « l'adoption d'une démarche commune dans le domaine culturel ». Le CECRL a établi différents niveaux de compétences allant du niveau A1 (introductif et découverte) jusqu'au niveau C2 (la maîtrise). Le niveau à atteindre à la fin de l'école élémentaire est le niveau A1. Par ailleurs, on constate qu'une nouvelle approche est retenue : la perspective actionnelle.

²¹ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE : *Habilitation des personnels chargés de l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire*, Circulaire n°2001-222 du 8 novembre 2001.

La perspective actionnelle peut aussi être désignée par une approche par compétences. Celle-ci intègre la plupart des aspects de l'approche communicative mais elle la dépasse, notamment grâce à l'ajout de la notion de projet qui est essentielle dans cet enseignement.

La perspective actionnelle vise l'acquisition des cinq compétences langagières qui sont définies dans le CECRL : compréhension orale, compréhension écrite, production orale en continu, production orale en interaction et production écrite. Il est important de souligner qu'une approche par compétences considère qu'une langue regroupe diverses compétences complémentaires mais tout de même distinctes, et c'est pour cela qu'elles sont énoncées de façon claire et précise dans les objectifs à atteindre.

La perspective actionnelle prend pour point d'appui, d'après le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, que « tout locuteur, quelle que soit la langue utilisée et quel que soit son âge, est d'abord un acteur social qui évolue dans un environnement au sein duquel il réalise des actes, y compris de parole. Cette perspective met en évidence le lien naturel entre l'acte de parole et sa finalité, entre le dire et le faire. En contexte scolaire, où l'apprentissage de la langue est l'objectif final, il est possible de créer des situations où la langue sera utilisée pour faire quelque chose. La mobilisation des compétences cognitives, culturelles, linguistiques autour d'un projet donne du sens à l'apprentissage et accroît la motivation de l'élève. ».

Si l'on se réfère à la définition simplifiée de la perspective actionnelle selon Claire Bourguignon, c'est « une simulation basée sur une série de tâches communicatives, toutes reliées les unes aux autres, visant l'accomplissement d'une mission plus ou moins complexe par rapport à un objectif. Cette série d'activités amène à la réalisation de la tâche finale. »²².

En ce qui concerne la mise en œuvre de la perspective actionnelle, l'une des idées novatrices, qui ne figure dans aucune autre méthodologie, est la mise en place de la tâche finale citée plus haut. Il s'agit en fait d'élaborer un projet, lié si possible à une entrée culturelle, que les élèves pourront réaliser suite aux différentes tâches intermédiaires, que

22 BOURGUIGNON, Claire : *Apprendre et enseigner les langues dans la perspective actionnelle : le scénario d'apprentissage-action*, Association des Professeurs de Langues Vivantes, Mars 2007.

ce soit de la compréhension, des interactions ou de l'expression, faisant partie de la séquence. Il est bien sûr nécessaire d'élaborer des projets cohérents dans lesquels les apprenants peuvent se reconnaître et s'identifier. Il est important de souligner que l'on doit dès le départ informer les élèves de la tâche finale qu'ils auront à réaliser. Cette nouvelle notion de « tâche » permet de responsabiliser l'apprenant en l'engageant dans la réussite du projet.

En outre, on peut également constater que l'enseignement de la grammaire continue à se faire de manière inductive, c'est-à-dire à partir de régularités ou de différences observées dans des exemples. Ce procédé est utilisé depuis la méthodologie directe. Il faudra aussi privilégier des textes et des documents authentiques, ce qui ne signifie pas pour autant aborder les grands classiques littéraires.

En ce qui concerne l'évaluation, nous pouvons remarquer que la perspective actionnelle ainsi que le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues préconisent une évaluation positive, c'est-à-dire une évaluation qui juge une performance dans la langue selon des critères bien déterminés et non plus une performance globale visant à une maîtrise parfaite de la langue. Il s'agit d'évaluer les élèves à partir de ce qu'ils sont capables de faire avec la langue (évaluation de la performance) et non pas, en négatif à partir d'un idéal de maîtrise totale de la langue. Les évaluations de fin CM2/début 6^e en sont la preuve, en effet, il ne s'agit plus de mettre une note sur 20 mais plutôt d'évaluer les différentes compétences des élèves en précisant si elles sont acquises, en cours d'acquisition ou non acquises. De plus, nous pouvons souligner que l'orthographe n'est pas sanctionnée si les mots ne figurent pas dans l'évaluation, notamment dans la production écrite où la cohérence est davantage privilégiée.

Par exemple, dans l'évaluation de début 6^e, où l'élève doit avoir acquis le niveau A1 du CECRL, est évaluée la compréhension orale à travers des exercices où il faut repérer l'accent tonique sur des noms d'animaux, prélever des informations dans un énoncé oral, associer une réponse à une question, etc. Cette dernière fait référence, comme le CECRL le précise, à « des expressions très courantes au sujet de soi-même »²³, telles que « ¿Cómo te llamas? », « ¿Qué animales te gustan? ». Ensuite, il y a de la

23 LE CONSEIL DE L'EUROPE : *op. cit.*

compréhension écrite où l'élève doit prélever des informations dans un texte, prélever des indices sur un document authentique (ticket de corrida), comprendre un énoncé qui est en rapport avec son « environnement concret et immédiat »²⁴, etc. Enfin, la compétence en expression écrite est évaluée grâce notamment à un exercice où on demande à l'élève d'« écrire un message électronique simple »²⁵. Les compétences relatives à l'expression orale en interaction et à l'expression orale en continu ne se sont pas évaluées car il est difficile et coûteux en temps de mettre en place un tel dispositif.

Il est donc question de passer d'une évaluation référée à une norme idéale (absolu bilinguisme) à une évaluation référée à des niveaux cibles (A1, A2...).

24 LE CONSEIL DE L'EUROPE : *op. cit.*

25 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE : *École primaire Programmes d'enseignement : modification*, Bulletin Officiel Hors-série n°1 du 5 janvier 2012.

2- Bulletin Officiel Hors série n°1 du 14 février 2002

Désormais, depuis janvier 2002, l'enseignement d'une langue étrangère vivante fait partie de l'enseignement obligatoire et est donc devenu une discipline à part entière.

Dans le bulletin officiel de 2002²⁶, il est précisé qu'à la maternelle, il s'agit d'établir « un premier contact avec une langue étrangère ou régionale ». Il s'agit principalement d'une « éducation à l'oreille » et d'une « familiarisation avec la diversité des cultures et des langues ». Les activités privilégiées sont les chants et les comptines, ce qui permet de familiariser les apprenants avec les sonorités des autres langues puisque c'est à cette période de son développement que l'enfant est capable de percevoir tous les sons.

Ensuite, en ce qui concerne le cycle des apprentissages fondamentaux le but est de « créer les bases des apprentissages linguistiques ». On peut souligner l'importance accordée à l'oral, plus particulièrement la compréhension et la production orale, néanmoins les interactions orales ne sont que très peu abordées.

Enfin, pour le cycle des approfondissements, le volume horaire est de deux séances hebdomadaires de 45 minutes, tout comme au cycle 2. Ce cycle permet « l'acquisition de compétences assurées permettant l'usage efficace d'une langue autre que la langue française dans un nombre limité de situations de communication adaptées à un jeune enfant. ».

Par ailleurs, il est important de souligner la présence des références relatives au CECRL qui impose d'acquérir le niveau A1 à la fin du CM2. Il est donc question de favoriser les activités langagières suivantes : « écouter et comprendre ; s'exprimer à l'oral ; lire et comprendre ; s'exprimer à l'écrit. ».

Nous pouvons remarquer que, dans le bulletin officiel de 2002, l'accent est mis sur les activités orales et sur l'aspect culturel. Ce dernier a été privilégié dès la

²⁶ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE : *Arrêté fixant les programmes d'enseignement de l'école élémentaire*, Bulletin Officiel Hors-série n°1 du 14 février 2002.

méthodologie directe, néanmoins il a été peu à peu abandonné dans la méthodologie audio-visuelle. Il redeviendra donc prioritaire lors de l'approche communicative, dans les années 70, où il fallait doter l'apprenant d'une réelle compétence culturelle ce qui lui permettait de s'ouvrir et de respecter les différences, ainsi la communication était plus efficace. En ce qui concerne la place de l'oral, elle a toujours été importante et ce depuis la méthodologie directe, néanmoins il est nécessaire de souligner que la liberté à l'oral et les interactions n'apparaissent réellement qu'avec l'approche communicative.

Il est important de s'intéresser également au bulletin officiel du 29 août 2002²⁷, qui apporte certaines précisions, notamment selon la langue enseignée. Dans celui-ci, on peut noter la présence d'un lexique, ce qui montre que cet enseignement est très encadré ; de plus, il peut être préjudiciable de faire apprendre aux élèves des listes de mots « isolés », en effet il est préférable de privilégier des phrases en contexte. Par ailleurs, on peut souligner la présence de structures de phrases (en relation avec les différentes activités langagières devant être acquises par les élèves), ainsi que des indications en ce qui concerne les apports culturels ; ceci peut alors rassurer certains enseignants pouvant se sentir mal à l'aise vis-à-vis de cet enseignement.

27 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE : *Langues étrangères ou régionales à l'école primaire*, Bulletin Officiel Hors-série n°4 du 24 août 2002.

3- Bulletin Officiel Hors série n°8 du 30 août 2007, Bulletin Officiel Hors série n°3 du 19 juin 2008 et Bulletin Officiel Hors série n° 1 du 5 janvier 2012

Le bulletin officiel actuellement en vigueur est celui du 19 juin 2008 ; nous nous intéresserons principalement au bulletin officiel du 30 août 2007²⁸ qui cadre avec précision cet enseignement, suivant la langue enseignée choisie.

Le bulletin officiel du 30 août 2007 impose un volume annuel horaire de 54 heures et établit le niveau A1 (issu du CECRL) que doivent atteindre les élèves en fin de cycle 3 ; notamment afin de constituer une base à la poursuite de cet apprentissage dans le secondaire. Il précise le travail des cinq compétences langagières : compréhension orale, compréhension écrite, expression orale en continu, expression orale en interaction et expression écrite.

Il est donc important d'établir une comparaison entre le bulletin officiel de 2002 et celui d'août 2007, afin de relever les éléments nouveaux.

Tout d'abord, nous pouvons remarquer une modification en ce qui concerne les activités langagières, qui sont désormais les suivantes : « comprendre, réagir et parler en interaction orale ; comprendre à l'oral ; parler en continu ; lire ; écrire. ». En effet, l'introduction de l'interaction orale va permettre à l'apprenant, grâce « au va-et-vient constant entre compréhension et production en situation de dialogue », d'acquérir des compétences en communication dans la mesure où les échanges vont lui permettre de donner du sens et de ré-investir le lexique ou les structures abordées. Comme nous l'avons déjà mentionné, cet aspect de la communication à travers les échanges était déjà présent dans l'approche communicative.

En outre, nous pouvons souligner l'importance accordée au lien phonie-graphie,

28 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE : *Programmes de langues étrangères pour l'école primaire*, Bulletin Officiel Hors-série n°8 du 30 août 2007.

qui était un peu délaissé dans le bulletin officiel de 2002. À ce sujet sont donc apparues des activités demandant, notamment, à l'élève de « percevoir la relation entre certains graphèmes et phonèmes spécifiques à la langue ». En effet, les apprenants doivent par exemple retrouver la retranscription d'un mot qu'ils entendent.

La place accordée au lien phonie-graphie peut être mise en relation avec l'apparition progressive de l'écrit, notamment au travers d'activités de compréhension écrite qui demandent par exemple de segmenter des phrases ou de les remettre dans l'ordre.

Enfin, nous pouvons noter l'introduction de la grammaire, qui ne figurait pas dans le bulletin officiel de 2002. Néanmoins, il est précisé qu'il ne s'agit pas d'enseigner la grammaire comme on peut le faire en français, mais plutôt d'observer des régularités, par exemple en ce qui concerne les accords, ce qui permettra ainsi aux élèves d'en déduire eux-mêmes les règles ; cette méthode intuitive est appliquée depuis la méthodologie directe au début du XIX^{ème} siècle. En effet, la compétence grammaticale pourra être favorisée par un « début de réflexion sur la langue » ; ces activités peuvent aider les élèves à se rendre compte qu'une langue est unique et qu'il n'est pas possible de calquer le français sur la langue vivante enseignée. Il est donc conseillé d'établir des liens entre les deux langues en faisant remarquer les constantes et les différences.

Pour finir, le Bulletin Officiel Hors-série n°1 du 5 janvier 2012 apporte des précisions sur les objectifs à atteindre à chaque cycle et à chaque niveau en langues vivantes étrangères, selon le domaine de compétences concerné. À ce propos, on peut constater qu'au cycle 2, les apprentissages en langues vivantes sont uniquement oraux. En effet, ce n'est qu'à partir du cycle 3 que l'écrit est abordé, pour la compréhension et la production. Ce document de cadrage vise principalement à mettre à disposition des enseignants un outil leur permettant d'« organiser la progressivité des apprentissages »²⁹.

29 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE : *École primaire Programmes d'enseignement : modification*, Bulletin Officiel Hors-série n°1 du 5 janvier 2012.

II- La perspective actionnelle : permanences et/ou ruptures avec les méthodologies antérieures ? :

Nous avons pu remarquer, suite à la présentation des cadres actuels, qu'il semblerait que les programmes prennent en compte les évolutions antérieures. Les programmes de 2002 étaient assez complets et encadraient relativement bien cet enseignement. Néanmoins, nous avons pu remarquer des différences avec les programmes de 2007 qui sont désormais plus en adéquation avec la perspective actionnelle préconisée dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues.

Il semblerait que l'on ne puisse pas affirmer que les programmes actuels soient totalement novateurs dans la mesure où la plupart des points abordés dans les programmes de 2002 se retrouvent dans les programmes de 2007. Notamment, il apparaît évident que la place de l'oral reste très importante, ainsi que l'aspect culturel car une langue ne peut s'apprendre sans que l'apprenant soit sensibilisé à la culture qui y est associée.

Certes, certains éléments ont été rajoutés, tel que la grammaire, néanmoins, les différences que nous avons pu constater entre les programmes de 2002 et 2007 relèvent, pour la plupart, de précisions sur certains points, comme par exemple en ce qui concerne le lien phonie-graphie.

Par ailleurs, le même constat peut être fait en ce qui concerne la perspective actionnelle. L'une des idées les plus novatrices est l'élaboration d'une tâche finale avec les apprenants, cependant la plupart des aspects de cette approche sont hérités des méthodologies antérieures, tel est le cas pour la grammaire que l'on doit enseigner de manière intuitive depuis la méthodologie directe, ou encore le fait de privilégier des oraux libres qui est apparu dans l'approche communicative.

Toutefois, il est important de souligner qu'il existe certaines différences entre les différentes méthodologies, nous allons nous intéresser à celles existant entre l'approche communicative et l'approche actionnelle, en nous appuyant sur l'article de Christian

Puren « Formes pratiques de combinaison entre perspective actionnelle et approche communicative : analyse comparative de trois manuels »³⁰. Tout d'abord, l'un des éléments fondamentaux dans la perspective actionnelle est que l'on s'intéresse au groupe classe et à sa dimension collective, alors qu'était privilégiée dans l'approche communicative la centration sur l'apprenant. Par ailleurs, dorénavant des activités davantage ancrées dans le réel sont préférées à des situations de simulations, néanmoins ces dernières pourront être utilisées si elles servent le projet final, nous en verrons un exemple dans la séquence proposée ci-dessous. Enfin, les critères d'évaluation dans l'actionnel prennent désormais en compte la réussite du projet et également les processus qui ont conduit l'élève à réfléchir sur la tâche finale à réaliser ; alors que dans l'approche communicative était uniquement évaluée la capacité de l'élève à transmettre un message (aspect communicationnel).

Pour illustrer ces propos, voici une séquence utilisant la perspective actionnelle pour des élèves de CM1.

Tâche finale (donnée aux élèves dès le début de la séquence) : « Lors de vacances en Espagne avec mes parents, j'ai mal quelque part et je décide d'aller voir le médecin pour me faire soigner. »

La consultation chez le médecin sera interprétée en binôme. À tour de rôle, un élève sera le patient et l'autre sera le docteur. Travail en expression orale en interaction.

Les différents petits sketchs seront présentés lors du spectacle de fin d'année de l'école.

Objectifs :

- Connaître à l'oral et à l'écrit les différentes parties du corps : *la cabeza, los ojos, las orejas, la nariz, la boca, los brazos, las manos, la barriga, las piernas, los pies*.
- Connaître quelques verbes d'action : *tocar, levantarse, sentarse*.
- Utiliser la structure verbale : *me duele/duelen*
- Utiliser l'impératif positif avec le verbe « tocar » : *tocad/tocaos*

³⁰ PUREN, Christian : « Formes pratiques de combinaison entre perspective actionnelle et approche communicative : analyse comparative de trois manuels », APLV Langues modernes, Octobre 2006.

Compétence : L'élève doit être capable « de suivre des instructions courtes et simples relatives aux gestes et aux mouvements du corps. »³¹, de nommer les différentes parties du corps et d'« utiliser des expressions et des phrases proches des modèles rencontrés pour décrire des activités »³².

Micro-tâche 1 : Les élèves vont apprendre le vocabulaire des parties du corps grâce à un enregistrement audio. Certains mots, dits « transparents », seront reconnus immédiatement. Les autres seront assimilés en désignant en même temps les parties du corps concernés, l'enseignant le fera au départ puis ce sera aux élèves de le faire eux-mêmes. Travail en compréhension orale.

Micro-tâche 2 : Les élèves vont apprendre quelques verbes d'action grâce au mime (lever, toucher, ...). Ils pourront alors jouer à « Paco dice », ce sera tout d'abord l'enseignant qui mènera le jeu. Ensuite, des petits groupes seront constitués et ce seront les élèves qui devront diriger le jeu. Travail en compréhension orale.

Micro-tâche 3 : Les élèves vont découvrir la chanson « A mi burro » qui permettra un ré-investissement du vocabulaire vu dans la première séance. Ensuite, avec les paroles écrites, les élèves devront répondre à des questions courtes. Travail en compréhension écrite et orale.

Suite à ces différentes micro-tâches, les élèves auront à réaliser un petit sketch, par binôme, avec un élève qui joue le docteur et un autre élève qui joue le patient.

Le sketch est une situation communicationnelle de simulation mais le fait d'en imaginer ensemble le contenu et le déroulement, l'organisation du spectacle (décors sommaires, accessoires, utilisation de ce travail peut-être dans un spectacle de fin d'année ...) est une vraie tâche actionnelle.

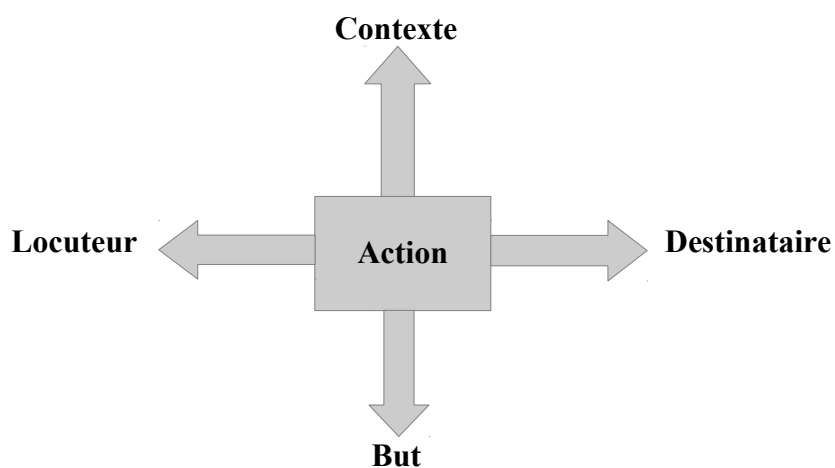
En outre, si cette séquence avait été proposée dans le cadre d'une approche

31 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE : *École primaire Programmes d'enseignement : modification*, Bulletin Officiel Hors-série n°1 du 5 janvier 2012.

32 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE : *École primaire Programmes d'enseignement : modification*, Bulletin Officiel Hors-série n°1 du 5 janvier 2012.

communicative, les mêmes micro-tâches auraient pu être proposées, néanmoins le déroulement pour les élèves aurait été différent. En effet, l'une des particularités de la perspective actionnelle est d'annoncer dès le départ la tâche finale. Ainsi, cela permet aux élèves, tout au long de la séquence, d'identifier les éléments et les informations qui leur seront nécessaires pour la réalisation de l'activité finale.

Par ailleurs, cette tâche finale est formulée en tenant compte des cinq paramètres que Christian Puren a fixé, à savoir :



Or, dans l'approche communicative, ces éléments auraient été absents et la formulation aurait pu être réduite à : « Vous allez jouer un petit sketch en imaginant que vous faites une visite chez le médecin ».

Ces cinq paramètres permettent de donner du sens à la tâche finale, l'élève devient réellement acteur du scénario d'apprentissage, de plus il s'agit là d'une action qui peut potentiellement se reproduire dans un contexte social et non uniquement dans un contexte scolaire. Il est donc question « d'agir avec l'autre » et non plus seulement de « parler avec l'autre », comme cela était le cas dans le cadre d'une approche communicative.

III- Mais y a-t-il une évolution chez les enseignants ? :

Depuis l'introduction de l'enseignement des langues vivantes étrangères en France, en 1965, les différentes académies ont pu proposer des formations aux personnels enseignants, dans le but principal de leur permettre de dispenser eux-mêmes cet enseignement.

Nous allons nous intéresser à l'état actuel de cette formation et aux possibilités offertes aux professeurs des écoles. À ce propos nous pouvons également souligner que désormais il n'est plus nécessaire d'obtenir le CLES 2 pour les futurs professeurs des écoles mais qu'il est toutefois nécessaire d'avoir un niveau B2.

Il est certes possible de faire appel à un intervenant extérieur pour cet enseignement mais les candidatures ne sont pas nombreuses et le budget alloué est de plus en plus restreint. Dans cette situation, l'enseignant doit lui-même dispenser ce cours mais comment acquérir les connaissances nécessaires ? De plus, bien que ce soit difficile à mesurer, n'est-il pas préjudiciable d'enseigner une langue vivante étrangère avec un accent approximatif ?

Dans le cas où le professeur des écoles souhaite enseigner lui-même une langue vivante étrangère, il doit obtenir une habilitation, celle-ci est aussi valable pour les intervenants. En effet, depuis la circulaire du 17 juin 1999³³, une habilitation est reconnue nationalement. Néanmoins, les modalités de celle-ci n'étaient pas harmonisées et différaient d'une académie à une autre. Ce problème d'harmonisation a été résolu dans la circulaire du 29 octobre 2001³⁴ ; ce qui a également pour but " de s'assurer de la qualité de toutes les personnes participant à l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire".

33 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE : *Enseignement des langues vivantes étrangères*, Circulaire n°99-093 du 17 juin 1999 : « Tous les maîtres du premier degré [...] peuvent enseigner une langue vivante étrangère sous réserve qu'ils aient été habilités par la commission académique ad hoc. »

34 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE : *Habilitation des personnels chargés de l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire*, Circulaire n°2001-222 du 8 novembre 2001 : « La reconnaissance de leurs compétences doit faire l'objet d'une validation spécifique et harmonisée sur l'ensemble du territoire national.

Cette habilitation est composée de deux parties. La première accorde une habilitation provisoire à l'issue d'une épreuve comprenant : une restitution d'un document sonore, un entretien avec les membres de la commission, une lecture à voix haute d'un document et une vérification sur les connaissances des textes officiels. On peut préciser que le niveau attendu, en référence au Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, est le B2 pour la compréhension orale et la compréhension écrite, et le niveau B1 pour l'expression orale.

La seconde partie, où seuls les candidats admis à la première pourront se présenter, permet d'acquérir l'habilitation définitive suite à une visite d'un Inspecteur de l'Éducation Nationale lors d'un cours de langue.

Par ailleurs, on peut noter l'absence de renouvellement de cette habilitation, une fois acquise elle est valable tout au long de la carrière.

En ce qui concerne les stages de formation continue, il en existe mais ils sont de plus en plus rares, en effet, ils ne sont pas forcément proposés tous les ans ; par ailleurs ils ne sont pas obligatoires. De plus, tous les enseignants intéressés ne peuvent y participer par manque de place. On peut souligner que ce problème ne concerne pas uniquement des langues étrangères.

Les stages pour les langues vivantes étrangères proposent des remises à niveau linguistiques, mais également des pistes pour la conception de séances, utilisation d'albums, l'apprentissage de chansons et de comptines à réutiliser en classe. Par ailleurs, il y a aussi des références aux cadres institutionnels en vigueur, dans le but de permettre aux enseignants d'enseigner cette discipline en conformité avec les attentes institutionnelles (Bulletin Officiel du 30 août 2007 et Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues).

En outre, on peut souligner le fait que la mobilité des professeurs des écoles à l'étranger est favorisée grâce à des dispositifs tels que le programme Jules Verne qui leur permet d'enseigner dans un établissement étranger pendant une année scolaire. Cette expérience peut ainsi permettre à l'enseignant d'améliorer son niveau en langue mais également il pourra prendre connaissance de pratiques enseignantes différentes de celles du système éducatif français.

Enfin, en ce qui concerne la formation actuellement proposée à l'IUFM, nous pouvons constater que durant la deuxième année de master les cours de langues sont organisés pour, tout d'abord, donner des apports théoriques en ce qui concerne la démarche à adopter pour l'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école, c'est-à-dire la perspective actionnelle. Par la suite, les étudiants sont sollicités pour réaliser des séquences ou des séances en langues vivantes qu'ils feront vivre aux autres étudiants.

Pour conclure, il semblerait que la formation proposée aux enseignants déjà titulaires, ne soit pas en adéquation avec les ambitions. En effet, les professeurs des écoles devraient être plus guidés dans l'enseignement des langues étrangères, qui est tout nouveau dans les programmes, notamment en leur proposant davantage de stages de formation continue. Néanmoins, les contenus en langues vivantes proposés actuellement à l'IUFM semblent désormais prendre en compte le fait que cet enseignement nécessite une formation spécifique et qu'il ne peut être négligé.

Partie 3 : Dans quelle mesure les fondamentaux du CECRL sont-ils mis en œuvre par les enseignants ?

I- Le contexte et l'objet d'étude :

Le questionnaire³⁵ a été élaboré dans le but de réaliser une enquête quantitative concernant les pratiques actuelles dans l'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école primaire. Plus précisément, celui-ci nous permet de constater les méthodes utilisées par les professeurs des écoles, leurs connaissances en ce qui concerne la didactique des langues et enfin, de savoir si la perspective actionnelle a été mise en œuvre. À travers ce questionnaire, il s'agit vraiment de constater si les pratiques actuelles des enseignants concernant cet enseignement sont en phase avec les recommandations officielles, les Bulletins Officiels et le CECRL.

Ce questionnaire est composé de 16 questions, le nombre de questions est volontairement réduit pour ne pas décourager les personnes qui ont bien voulu accepter d'y répondre. Il y a 10 questions fermées, c'est-à-dire où les réponses possibles sont fixées à l'avance. Ensuite, il y a 4 questions pré-formées, comme par exemple lorsque nous demandons les outils utilisés en classe, où une série de réponses est déjà proposées. L'avantage ici est que cette liste permet de restreindre les réponses, ainsi il y a davantage de précision ; de plus, cela évite à la personne enquêtée de formuler sa réponse par elle-même et de consacrer trop de temps au questionnaire. Et enfin, il y a 2 questions ouvertes, où il est demandé de répondre par soi-même à la question, elles permettent surtout de préciser une question précédente.

Plus précisément, les premières questions sont tout d'abord là pour rendre compte du niveau et de l'effectif de classe, puis pour savoir si cet enseignement est dispensé par l'enseignant lui-même ou par un intervenant. Au-delà de l'aspect indispensable de ces

35 Annexe 1

questions, elles permettent également de mettre en confiance les personnes répondants à ce questionnaire en leur posant des questions générales sur lesquelles elles ne craignent pas d'être jugées.

Les questions qui suivent sont plus précises. Nous nous intéressons aux outils utilisés pour cet enseignement : des albums de littérature de jeunesse, des cassettes audios, des supports vidéos, ou encore des manuels, etc. Cela nous permettra ainsi de constater si les enseignants ont recours à des « aides » pour enseigner les langues vivantes, puisque ces supports peuvent ainsi les guider et leur donner une progression pour l'année, notamment les manuels.

Ensuite, il est demandé aux enquêtés s'ils appliquent certaines méthodologies relatives à l'apprentissage des langues, s'ils connaissent le CECRL et s'ils ont reçu une formation pour le mettre en œuvre. Ainsi, nous pourrions constater si les enseignants sont suffisamment informés à ce sujet, mais aussi si la formation continue est en adéquation avec ces changements.

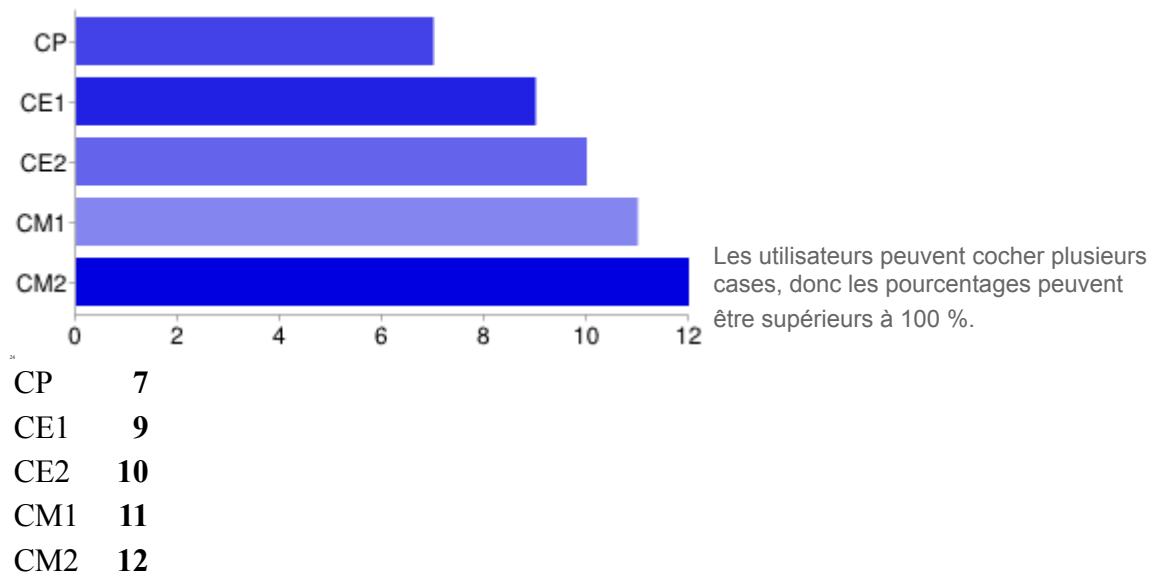
Puis, nous nous tentons de savoir à travers une série de questions si ces professeurs des écoles appliquent la perspective actionnelle, parfois même sans s'en rendre compte. Pour cela, il leur est demandé, notamment s'ils prennent en compte les différentes activités langagières prescrites dans le CECRL, à savoir : compréhension écrite / orale, expression orale en continu / en interaction, expression écrite ou s'ils se limitent à fixer uniquement des objectifs en grammaire ou en lexique. Par ailleurs, nous souhaitons également savoir s'ils élaborent des projets finaux pour leurs séquences en langues vivantes et d'en donner des exemples, mais aussi s'ils utilisent le français pendant ce temps de classe.

Pour finir, les questions suivantes servent principalement à connaître l'âge et le sexe des répondants afin de pouvoir, peut-être, établir certaines similitudes dans les réponses suivant ces paramètres.

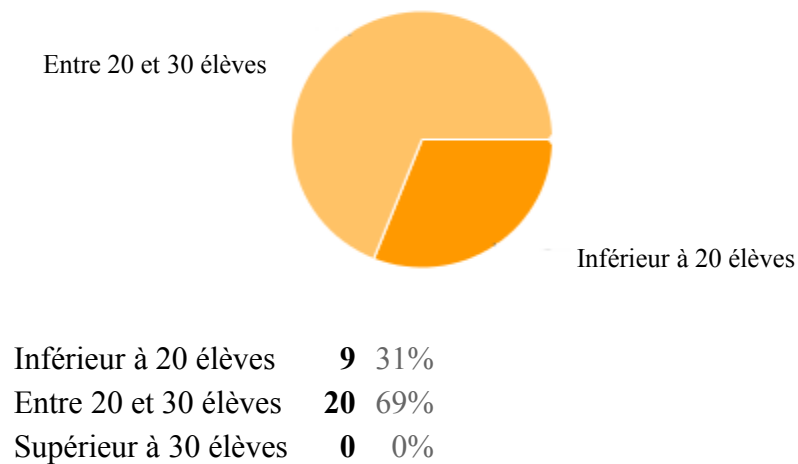
II- Résultats du questionnaire :

À présent, nous allons observer les résultats obtenus grâce à ce questionnaire sur un échantillon de 29 personnes.

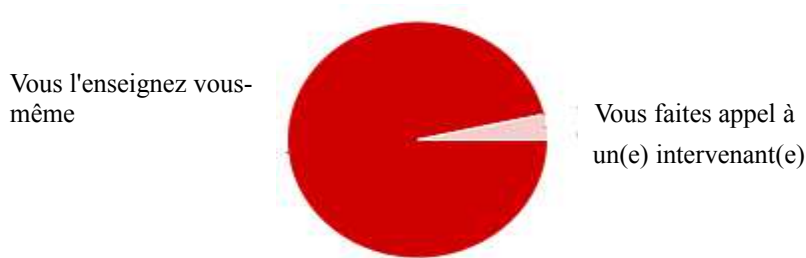
1. Quel est le niveau de votre classe?



2. Quel est l'effectif de votre classe?

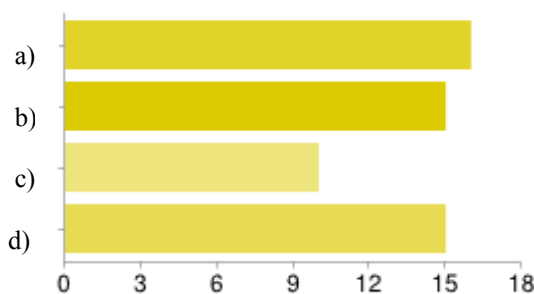


3. En ce qui concerne l'enseignement d'une langue étrangère...



Vous l'enseignez vous-même	28	97%
Vous faites appel à un(e) intervenant(e)	1	3%
Autre	0	0%

4. Quels outils utilisez-vous pour l'enseignement des langues vivantes étrangères ?



Les utilisateurs peuvent cocher plusieurs cases, donc les pourcentages peuvent être supérieurs à 100 %.

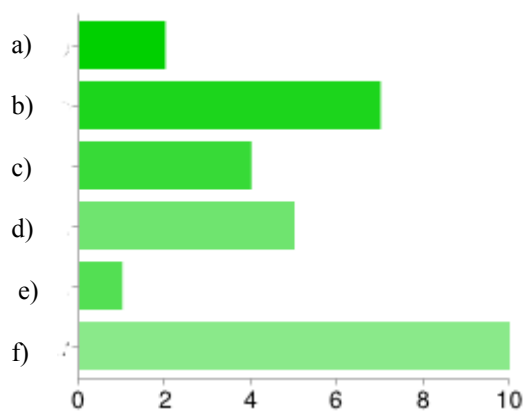
a) Des albums	16	55%
b) Des cassettes vidéos et/ou audios	15	52%
c) Des manuels	10	34%
d) Autre	15	52%

La question 5 étant une question ouverte sera analysée ultérieurement :

« Pouvez-vous préciser de quelles cassettes, manuels ou autres supports s'agit-il ? »

Il en ressort toutefois une grande diversité des supports : albums, manuels, vidéo trouvées sur YouTube, etc.

6. Pour l'enseignement des langues vivantes, utilisez-vous une méthodologie particulière ?



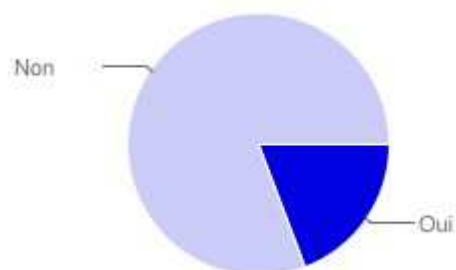
a) Méthodologie directe	2	7%
b) Méthodologie active	7	24%
c) Méthodologie audio-visuelle	4	14%
d) Approche communicative	5	17%
e) Perspective actionnelle	1	3%
f) Autre	10	34%

7. Connaissiez-vous le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) ?



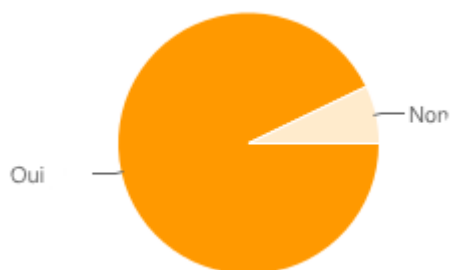
Oui	21	72%
Non	8	28%

8. Si oui, avez-vous reçu une formation pour son utilisation et son application ?



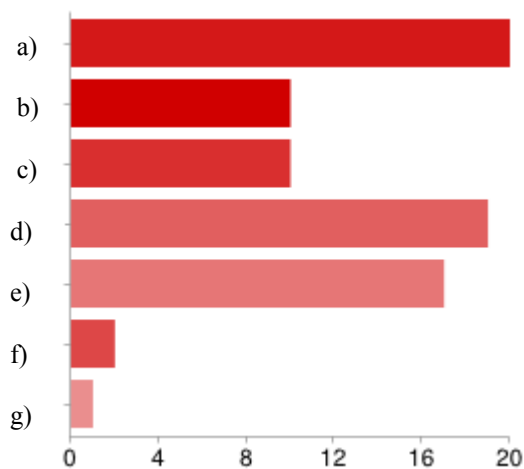
Oui **5** 17%
Non **21** 72%

9. Fixez-vous des objectifs à vos séquences de langues vivantes ?



Oui **27** 93%
Non **2** 7%

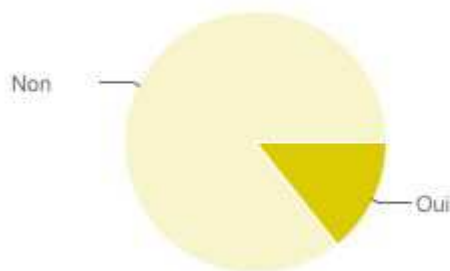
10. Si oui, quels points concernent-ils surtout ?



a) Le lexique	20	74%
b) La grammaire	10	37%
c) Les aspects culturels	10	37%
d) La compréhension orale et/ou écrite	19	70%
e) L'expression orale en continu et/ou en interaction	17	63%
f) L'expression écrite	2	7%
g) Autre	1	4%

Les utilisateurs peuvent cocher plusieurs cases, donc les pourcentages peuvent être supérieurs à 100 %.

11. Élaborez-vous un projet final dans vos séquences ?

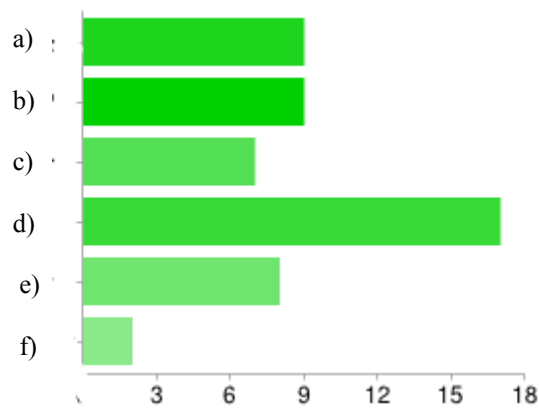


Oui	4	14%
Non	25	86%

La question 12 est une question ouverte, qui ne concerne que les personnes ayant répondu oui à la question précédente, elle sera donc analysée plus tard :

« Si oui, pouvez-vous donner quelques exemples ? »

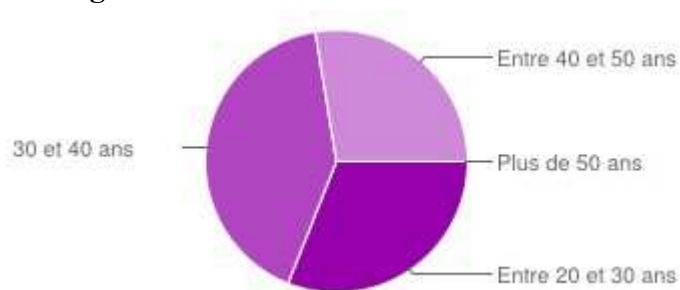
13. Utilisez-vous le français pendant les cours de langues et à quel moment ?



Les utilisateurs peuvent cocher plusieurs cases, donc les pourcentages peuvent être supérieurs à 100 %.

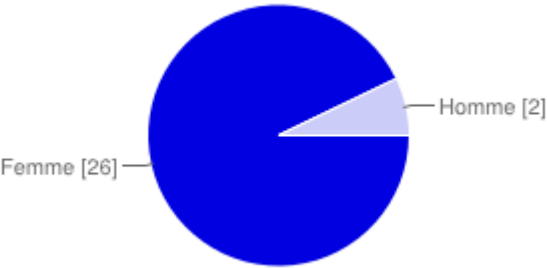
Pour donner les consignes	9	33%
Pour les points de grammaire	9	33%
Pour expliquer du lexique	7	26%
Pour aborder les aspects culturels	17	63%
Vous ne parlez que très peu dans la langue étrangère enseignée	8	30%
Autre	2	7%

Votre âge



Entre 20 et 30 ans	9	31%
Entre 30 et 40 ans	12	41%
Entre 40 et 50 ans	8	28%
Plus de 50 ans	0	0%

Votre sexe



Femme	26	93%
Homme	2	7%

III- Analyse et interprétation des résultats :

À présent, nous allons examiner plus attentivement les réponses données au questionnaire. Cette analyse se fera en quatre temps. Tout d'abord, nous présenterons l'échantillon qui a répondu à ce questionnaire. Puis nous nous intéresserons aux outils utilisés en langue vivante. Par la suite, nous verrons quelles sont les connaissances didactiques et institutionnelles des personnes ayant répondu. Enfin, à travers une série de cinq questions nous tenterons de savoir si ces enseignants enseignent les langues dans une perspective actionnelle.

1- L'échantillon concerné

Tout d'abord, nous pouvons constater que la grande majorité des personnes qui ont répondu au questionnaire sont des femmes, 93%, ce chiffre est bien sûr significatif. En effet, dans l'enseignement primaire le taux de féminisation atteint les 82%³⁶.

En ce qui concerne l'âge l'échantillon est assez varié, néanmoins aucune des personnes sondées a plus de 50 ans. Cette donnée va nous permettre plus tard de constater si certaines réponses sont communes à une certaine tranche d'âge.

À propos du niveau de classe, les deux cycles sont représentés. Par ailleurs, il est important de souligner que 7 personnes enseignent les langues à des élèves de CP, ce qui n'est certes pas exigé, on parle tout de même d'une première « sensibilisation » à cet âge.

L'effectif de classe des personnes sondées est majoritairement entre 20 et 30 élèves, 31% ont un effectif inférieur à 20 élèves. Le nombre d'élèves est donc convenable pour mener les enseignements, car il est vrai qu'au delà de 30 élèves, l'apprentissage des langues pourrait se révéler délicat. En effet, cet enseignement nécessite une utilisation de l'oral assez fréquente, en cela il est difficile d'envisager de conduire des séances où plus de 30 élèves auraient à prendre la parole.

Enfin, on peut constater que presque toutes les personnes interrogées enseignent eux-même les langues vivantes étrangères ; une seule a répondu qu'elle l'enseignait elle-même et qu'elle faisait également appel à un intervenant.

36 PECH, Marie-Estelle. « Le débat sur la féminisation de l'enseignement est lancé ». *Le Figaro* [en ligne], 08/09/2011 [consulté le 27.05.2013]

2- Les outils utilisés en langues vivantes étrangères

En ce qui concerne les supports utilisés dans les cours de langues on remarque encore une fois une très grande diversité.

Tout d'abord, plus de la moitié des enseignants qui ont répondu utilisent des albums. Dans les exemples qui ont été donnés, les titres cités sont ceux couramment utilisés en langue, notamment « Spot », « La chenille qui fait des trous », et les albums d'Eric Carle. Ceux-ci présentent une caractéristique commune : ils ont une structure répétitive. En effet, ce type d'album est privilégié pour enseigner les langues à l'école puisqu'il permet aux élèves une mémorisation plus rapide de l'histoire, dans la mesure où les éléments qui changent sont restreints (par exemple les personnages ou les lieux, etc.). Pour la même raison, il peut également faciliter la compréhension de l'histoire, ainsi cela évite que cette lecture constitue un obstacle pour les élèves donc ils peuvent plus facilement s'impliquer et « rentrer » dans l'histoire. Enfin, les albums présentent l'avantage d'être des supports familiers aux élèves et qu'ils apprécient, ils peuvent donc constituer une source de motivation.

En ce qui concerne les supports vidéos et audios, quinze enseignants sondés en utilisent. Par ailleurs, la grande majorité trouvent ces fichiers audios et vidéos sur internet, toutefois certains utilisent aussi des cédéroms. Dans les réponses données, ces deux ressources sont principalement utilisées pour des chansons ou des comptines en langues vivantes étrangères. Tout comme les albums, les supports audios et vidéos peuvent présenter l'avantage, d'une part, d'être attrayant pour les élèves et, d'autre part, ils permettent aux élèves d'acquérir du vocabulaire d'une manière différente. En effet, certains enfants peuvent retenir certains mots ou structures grâce à la mélodie de la comptine ou de la chanson, ou grâce aux images associées.

En revanche, seulement dix des enseignants répondants déclarent utiliser un manuel pour l'enseignement des langues vivantes. Parmi ceux-ci, on peut citer : « Speak and Play », « Hop in ! », « Cup of Tea » ou encore « Hullabaloo ». La dernière édition de tous ces manuels précise qu'ils sont conformes au Cadre Européen Commun de

Référence pour les Langues. En effet, si l'on prend l'exemple de « Hop in ! », on peut constater dans le guide du maître que pour chaque séquence sont précisées : les fonctions langagières travaillées, les points de grammaire abordés, le lexique et le contenu culturel. Par ailleurs, un « projet » est fixé pour les élèves, comme la perspective actionnelle le préconise.

En outre, d'autres outils ont été cités par les enseignants qui ont répondu. Parmi eux on peut citer les flashcards, que l'on utilise souvent pour l'acquisition du lexique puisque cela permet aux élèves d'associer une image à un mot, ce qui évite ainsi à l'enseignant d'utiliser le français.

Mais aussi, on peut relever que 5 enseignants sur 29 déclarent trouver des ressources pour les cours de langues sur des blogs sur Internet, soulignons qu'ils ont entre 20 et 30 ans. En effet, il s'agit d'une génération d'enseignants qui utilisent les ressources habituelles, telles que les manuels ou les albums, mais qui cherchent également sur Internet des idées, puisque de nos jours on peut soi-disant « tout trouver » sur Internet. Pour autant, cela ne va pas dire que tout ce qu'il se trouve sur Internet n'est pas valable mais un tri doit cependant être fait.

Enfin, on peut souligner qu'une des personnes ayant répondu a déclaré n'utiliser aucun matériel, ce qui peut paraître surprenant. On pourrait penser que cette enseignante, ayant des élèves de CP-CE1, est suffisamment à l'aise en langues pour l'enseigner en se basant uniquement sur de l'oral. Cependant, sans support écrit ou oral, il semble difficile de permettre aux élèves d'acquérir toutes les compétences. À titre d'exemple, dans le Bulletin Officiel du 5 janvier 2012 il est précisé qu'ils doivent « suivre le fil d'une histoire courte avec des aides appropriées : album de littérature de jeunesse adapté à l'âge des élèves. »³⁷, or cette compétence ne peut être acquise qu'à l'aide d'un support écrit, ici un album.

37 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE : *École primaire Programmes d'enseignement : modification*, Bulletin Officiel Hors-série n°1 du 5 janvier 2012.

3- Connaissances didactiques et institutionnelles

À présent, nous allons nous intéresser aux connaissances que peuvent avoir les enseignants concernant le cadre didactique, les méthodologies, et le cadre institutionnel, plus particulièrement le CECRL, qui est devenu le document de référence pour l'enseignement des langues.

Tout d'abord, en ce qui concerne les méthodologies d'apprentissage pour les langues, force est de constater qu'une majorité, 34%, a choisi « Autre ». Dans les précisions qui ont été données, on retrouve dans 6 réponses sur 10 « l'aspect ludique » qui apparaît donc essentiel pour les professeurs des écoles. En effet, cette façon de voir l'enseignement des langues est assez répandue et on ne peut nier qu'il est pertinent d'enseigner les langues en privilégiant à travers des jeux, ou des chansons. Toutefois, le risque est de basculer dans l'extrême car il s'agit d'une « vraie » discipline qui nécessite donc des apprentissages et permet ainsi à l'enfant d'acquérir des connaissances et des compétences. Cet « aspect ludique » n'est donc pas réducteur il faut juste savoir le doser et l'utiliser à bon escient.

Par ailleurs, on peut relever qu'une personne a précisé qu'elle favorisait, autant que possible, l'aspect métalinguistique en tentant de mettre en parallèle les points de langue abordés en français et avec les enseignements en langue. Cette enseignante a une classe de CM2 donc on peut imaginer que les élèves ont déjà acquis certaines bases en langues, ainsi il peut paraître pertinent d'effectuer à certains moments des comparaisons entre les langues.

D'autre part, on ne peut pas vraiment relever une méthodologie privilégiée par les enseignants. À travers ces réponses, on ne peut pas vraiment savoir s'ils connaissent réellement les méthodologies proposées ou s'ils s'appuient sur le nom de la méthodologie pour en déduire les principes. En effet, on peut penser que les 7 enseignants qui ont déclaré utiliser la méthodologie active, ont choisi celle-ci grâce à son nom ; puisqu'à travers cette dénomination cela peut signifier que l'élève est donc « actif », et qu'il participe à son apprentissage. De la même manière, on peut supposer que les personnes

ayant choisi l'approche communicative l'on fait car pour eux l'aspect oral de la communication est à privilégier en langues. En ce qui concerne le choix pour la méthodologie audio-visuelle, on peut penser également que cela a été motivé par le fait que les enseignants puisqu'ils utilisent des supports audios et vidéos pendant leurs cours de langue. Enfin, on ne peut que déplorer le fait qu'une seule personne ait répondu la perspective actionnelle.

Nous allons maintenant mettre en correspondance les personnes ayant déclaré connaître le CECRL avec les méthodologies choisies. En effet, nous pouvons constater que 72% de ces enseignants déclarent connaître le CECRL, parmi ceux-ci ils ont déclaré utilisé soit la méthodologie active, soit la méthodologie audio-visuelle, soit l'approche communicative, soit, pour une personne, la perspective actionnelle. Nous pouvons donc nous demander comment se fait il qu'ils connaissent le CECRL mais pas la perspective actionnelle. Deux hypothèses peuvent être émises, tout d'abord peut-être que ces enseignants « connaissent » le CECRL, c'est-à-dire qu'ils en ont déjà entendu parler mais ils ne l'ont pas lu, en effet il est cité dans le Bulletin Officiel du 5 janvier 2012. Ou alors, on peut également penser que les enseignants ont répondu « oui » par peur d'être jugés (bien que le questionnaire soit anonyme) dans la mesure où l'intitulé de ce document fait transparaître son importance.

Nous verrons plus loin si toutefois les professeurs des écoles mettent en place des situations d'apprentissage en langues qui sont s'assimilent à de la perspective actionnelle.

Enfin, nous pouvons remarquer à la question suivante, portant sur l'éventuelle formation que les enseignants auraient reçu pour appliquer le CECRL, qu'ils ne sont que 5 sur 29 à en avoir bénéficié. Nous pouvons alors nous demander quelles en sont les raisons. Il se peut tout d'abord que ces enseignants ne participent pas, par choix, à des stages de formation continue concernant les langues vivantes. Par ailleurs, on peut également imaginer, comme nous l'avons déjà constaté auparavant, qu'il se peut que les enseignants ne puissent pas avoir accès aux stages de formation continue par manque de place, ou parce qu'ils se font rares.

4- Perspective actionnelle... ou non ?

À présent, nous allons tenter de savoir à travers quelques questions si la démarche d'apprentissage des langues vivantes de ces enseignants correspond, ou du moins, peut s'assimiler, à la perspective actionnelle.

Tout d'abord, nous pouvons constater que seulement 2 des enseignants qui ont répondu au questionnaire ont déclaré ne pas fixer d'objectifs pour leurs séquences de langues vivantes. Ces deux mêmes enseignants ont déclaré plus tôt privilégier l'aspect ludique pour l'apprentissage des langues. Avec ces deux éléments, on peut penser qu'ils n'ont peut-être pas pris conscience du fait que l'apprentissage des langues est désormais une discipline à part entière, qui nécessite donc un réel enseignement avec des objectifs définis à chaque séquence.

En revanche, pour les autres enseignants on peut constater qu'ils fixent des objectifs pour les cours de langues assez divers. Les trois points les plus cités concernent le lexique, la compréhension orale et/ou écrite et l'expression orale en continu et/ou en interaction. Ces trois objectifs sont bien sûr essentiels, les deux derniers le sont notamment parce qu'ils figurent dans le CECRL et dans le bulletin officiel du 5 janvier 2012, et le premier, le lexique est également nécessaire puisque c'est grâce à la connaissance d'un certain lexique que les élèves pourront acquérir les deux compétences précédentes.

En outre, certains aussi fixent des objectifs en grammaire et en ce qui concerne les aspects culturels. En ce qui concerne la grammaire, de tels objectifs peuvent être envisagés dans le cas où, par exemple, ce la s'inscrit dans une démarche de comparaison des langues, ce qui permet donc de travailler la compétence métalinguistique. En revanche, à l'école primaire, il ne serait pas pertinent d'enseigner la grammaire en tant que telle, selon les programmes les objectifs sont autres. Enfin, pour les aspects culturels, il apparaît également nécessaire de les inclure dans la programmation en langues sur l'année, il s'agira de moments ponctuels en relation avec la période de l'année et typique au pays, par exemple Thanksgiving en novembre pour la culture anglophone.

Enfin, les deux personnes ayant répondu qu'ils fixaient des objectifs en expression écrite ont des élèves de CM2, et comme nous avons pu le voir précédemment, au cycle 3 cette compétence doit être travaillée.

En ce qui concerne la question suivante portant sur l'élaboration d'un projet final pour chaque séquence, force est de constater que seulement 14% des enseignants sondés ont répondu « oui ». Encore une fois, ce résultat est à mettre en relation avec les professeurs des écoles qui déclarent connaître le CECRL mais qui visiblement ne connaissent pas la perspective actionnelle et ses principes. Or il s'agit là d'une démarche essentielle à mettre en place pour les langues vivantes ; on pourrait supposer aussi que cette méconnaissance provienne du fait d'un manque de formation continue concernant les langues vivantes étrangères.

Parmi les exemples de projets donnés on trouve à deux reprises l'écriture d'un album, en s'inspirant d'un déjà lu et travaillé en classe, et présentant notamment une structure répétitive. Une enseignante précise que cet album est ensuite lu à une autre classe, on peut donc assimiler ce projet à une tâche finale puisque les élèves perçoivent l'intérêt de cette tâche dans la mesure où ils écrivent pour des destinataires, ils donnent à voir leur production. La mise en scène d'une partie d'un album a également été citée, à trois reprises, on précise aussi que cette saynète est jouée devant les autres élèves de la classe. On pourrait imaginer, en s'inscrivant davantage dans la perspective actionnelle, de le présenter pour le spectacle de fin d'année.

Par ailleurs, il est important de souligner que les enseignants qui ont donné ces exemples ont déclaré utilisé une approche communicative ou la méthodologie active. Ainsi, on constate que certains enseignants s'inscrivent dans une perspective actionnelle sans pour autant en être pleinement conscients. Toutefois, cette conclusion ne peut être étendue à l'ensemble des enseignants qui ont répondu, puisque nous avons remarqué plus tôt qu'ils sont seulement 4 à élaborer un projet final.

Enfin, en ce qui concerne l'utilisation du français pendant le cours de langue on peut remarquer qu'une grande majorité y a recours pour aborder les aspects culturels. En

effet, il peut paraître difficile de tenter d'expliquer certains faits ou traditions uniquement dans la langue étrangère, c'est donc un recours justifié. Par ailleurs, un tiers l'utilise aussi pour donner les consignes et expliquer des points de grammaire, ce qui est également envisageable, toutefois il est tout de même souhaitable de passer d'abord par la langue étrangère et par la suite de revenir au français si c'est nécessaire. N'oublions tout de même qu'il est précisé dans le Bulletin Officiel du 5 janvier 2012³⁸ que les élèves doivent être capable de « comprendre les consignes données en classe », ainsi l'usage du français peut se faire uniquement dans le cas où il s'agit de mots nouveaux. En ce qui concerne l'explication du lexique, à certains moments l'utilisation du français est inévitable, néanmoins d'autres moyens s'offrent à nous pour éviter la traduction, notamment l'utilisation de flashcards ou encore des jeux de mimes.

Par ailleurs, il est étonnant de constater que 8 enseignants sur 29 ont déclaré ne pas trop parler dans la langue étrangère enseignée. Nous pouvons alors nous demander comment se déroule un cours de langue avec ces enseignants. En croisant ces réponses avec les supports utilisés nous remarquons que ces enseignants utilisent principalement des supports audios et vidéos, qui donc « se substituent » à eux au niveau de langue, néanmoins on peut supposer que leur exploitation se fait en français. On remarque également qu'ils utilisent des albums, ceux-ci doivent probablement être lus dans la langue enseignée, mais tout comme les supports audios et vidéos, l'exploitation doit sûrement être faite en français. Cette dernière réponse pose un réel problème : comment apprendre les langues dans de bonnes conditions, dès l'école primaire, si les enseignants ne l'utilisent que très peu.

À travers cette analyse nous avons pu constater que les enseignants semblaient tout de même impliqués dans l'enseignement des langues, en l'enseignant dès le CP, en diversifiant les supports, etc. Néanmoins, il semblerait que l'ensemble des pratiques actuelles ne soient pas en cohérence avec les prescriptions officielles. Nous pouvons nous interroger sur les causes : est-ce un manque d'information ? de formation continue ? Ou s'agit-il d'un changement encore trop récent pour être appliqué par la majorité ?

38 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE : *École primaire Programmes d'enseignement : modification*, Bulletin Officiel Hors-série n°1 du 5 janvier 2012.

Conclusion

Nous avons pu constater que l'enseignement des langues a fortement évolué de 1965 à 2002, en effet d'abord considéré comme une discipline similaire aux langues mortes, il s'est ensuite imposé comme une nécessité pour la population. L'intérêt des langues a notamment grandi grâce aux évolutions historiques : les guerres, la création de l'Union Européenne, la mondialisation, etc. De ce fait, les méthodes d'apprentissages ont également changé en conséquence pour devenir plus efficaces et plus pratiques afin de s'adapter aux besoins de son public, en privilégiant donc l'investissement personnel des apprenants et la pratique de l'oral. Ayant compris l'importance d'un enseignement dès le plus jeune âge, diverses expérimentations ont été menées à l'école primaire. Néanmoins, un tel enseignement ne pouvait se réaliser qu'avec un cadre bien défini.

C'est donc ainsi en 2002 que les langues sont reconnues et déclarées comme une discipline à part entière nécessitant donc un enseignement spécifique et précisé dans les instructions officielles. C'est également au début des années 2000 qu'apparaît le Cadre Commun Européen de Référence pour les Langues, un outil transversal pour l'enseignement des langues imaginé par la Commission Européenne. Les nouvelles prescriptions ne sont bien sûr pas totalement novatrices mais il faut souligner que la place des apprenants est redéfinie comme étant au centre des apprentissages et que l'on attend d'eux qu'ils soient des « acteurs ». Face à cette évolution, la formation des enseignants a dû également changer en conséquence. Toutefois ce changement est encore modeste et nécessiterait que des moyens plus conséquents soient attribués à cette discipline pour ainsi offrir aux enseignants et aux élèves de bonnes conditions pour l'enseignement/apprentissage des langues.

En effet, à travers les questionnaires qui ont été distribués nous avons pu constater que tous les enseignants ne paraissaient pas suffisamment informés quant aux nouvelles prescriptions, notamment celles relatives au CECRL. Nous ne pouvons nier que les professeurs des écoles enseignent les langues, néanmoins une grande majorité ne

le fait pas en s'appuyant sur la perspective actionnelle. Il apparaît donc un manque d'informations et de formations quant à cette récente discipline.

Nous pouvons donc constater que bien que l'enseignement des langues soit reconnu par les enseignants comme une véritable discipline, il existe toutefois un décalage entre les préconisations et les pratiques des professeurs des écoles. Il aurait été intéressant de réaliser des entretiens avec eux, ceci aurait pu permettre de mieux comprendre comment ils ont vécu et vivent l'enseignement des langues. Se sentent-ils suffisamment formés ? Perçoivent-ils l'intérêt d'enseigner les langues dès le plus jeune âge ? Délaissent-ils cette discipline par manque de confiance en eux ? Ce décalage peut provenir des raisons déjà évoquées plus haut, mais également du fait du caractère récent du changement. Nous pouvons espérer qu'il y ait une évolution favorable dans les années à venir. Pour cela, la formation proposée aux enseignants doit peut-être être modifiée.

Il serait bon de prendre en compte le fait que ces élèves formés en langue à l'école primaire doivent pouvoir percevoir une continuité dans les méthodes d'enseignement qu'ils seront amenés à côtoyer dès le collège. En effet, l'influence des recommandations du CECRL et des récentes recherches en pédagogie ont amené les professeurs de langue du second degré à innover dans leurs pratiques de classe. Ainsi, il paraît essentiel de favoriser une continuité entre l'école primaire et le collège en harmonisant les méthodes d'enseignement afin d'éviter une rupture, néfaste aux apprentissages.

Bibliographie

Ouvrages et articles

BEACCO, Jean-Claude. *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris : Éditions Didier, 2007.

BRONCKART, Jean-Paul, BULEA, Ecaterina, POULIOT, Michèle. *Repenser l'enseignement des langues*. Paris : Septentrion, 2005.

CHINI, Danielle, GOUTERAUX, Pascale. *Psycholinguistique et didactique des langues étrangères*. Paris : Éditions OPHRYS, 2008.

COSTE, Daniel. *Lignes de forces du renouveau actuel en DLE, remembrement de la pensée méthodologique*. Paris : CLE International, 1980.

DELASALLE, Dominique. *L'apprentissage des langues à l'école : diversité des pratiques*. Paris : L'Harmattan, 2005.

DOISE, Willem, MUGNY, Gabriel. *Le développement social de l'intelligence*. Paris : InterEditions, 1981

GERBEAU, Claudine (coord.). *Des langues vivantes à l'école primaire*. Paris : Nathan pédagogie, 1996. Les repères pédagogiques.

GERMAIN, Claude. *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris : CLE International, 1995.

HERRERAS, José Carlos. *L'enseignement de l'espagnol en France : réalité et perspectives*. Paris : Presses Universitaires de Valenciennes, 2008.

PECH, Marie-Estelle. « Le débat sur la féminisation de l'enseignement est lancé ». *Le Figaro* [en ligne], 08/09/2011 [consulté le 27.05.2013]. Disponible sur le Web : <http://www.lefigaro.fr/actualite-france/2011/09/07/01016-20110907ARTFIG00651-le-debat-sur-le-feminisation-de-l-enseignement-est-lance.php>

PIAGET, Jean. *La construction du réel*. Paris : Delachaux et Niestlé, 1937.

PIAGET, Jean. *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Paris : Delachaux et Niestlé, 1993.

PUREN, Christian. « Formes pratiques de combinaison entre perspective actionnelle et approche communicative : analyse comparative de trois manuels ». *APLV Langues modernes* [en ligne], Octobre 2006 [consulté le 10 janvier 2013]. Disponible sur le Web : http://www.aplv-languesmodernes.org/IMG/pdf/PA_AC_analyse_manuels_PUREN_version4_site.pdf

PUREN, Christian. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues* [en ligne]. 1988 [consulté le 10 janvier 2013]. Disponible sur le Web : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article813>

RODRIGUEZ SEARA, Ana. *L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours*. [en ligne] [consulté le 10 janvier 2013]. Disponible sur le web : http://www.uned.es/ca-tudela/revista/n001/art_8.htm

SCOFFONI, Annie, BELLETO-SUSSEL, Hélène, RICHON. Henri-Georges, *L'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école primaire* [en ligne]. 2001 [consulté en février 2012]. Disponible sur le Web : <http://www.vie-publique.fr/documents-vp/lvprimaire.pdf>

SHANNON, Claude, WEAVER, Warren. *A mathematical theory of communication*. Bell System Technical Journal, 1948.

SKINNER, Burrhus Frederic. *Verbal behavior*. Prentice Hall, 1957.

VYGOTSKI, Lev. *Pensée et langage*. Paris ; La Dispute, 1997 (réédition).

Textes institutionnels

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Expérimentation contrôlée de l'enseignement d'une langue vivante étrangère à l'école élémentaire (écoles publiques et écoles privées sous contrat)*. Circulaire n°89-065, 06.03.1989 [consulté le 10 janvier 2013]. Disponible sur le Web :

http://www.cndp.fr/crdp-limoges/ressources/cddp23/cddp_eile/thema/16mars89.pdf

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Expérimentation contrôlée de l'enseignement d'une langue vivante étrangère à l'école élémentaire (écoles publiques et écoles privées sous contrat) : orientations pédagogiques*. Circulaire n°91-246, 06.09.1991 [consulté le 10 janvier 2013]. Disponible sur le Web :

http://www.cndp.fr/crdp-limoges/ressources/cddp23/cddp_eile/thema/19sept91.pdf

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Enseignement des langues vivantes*. Circulaire n°95-103, 03.05.1995 [consulté le 10 janvier 2013]. Disponible sur le Web :

http://www.cndp.fr/crdp-limoges/ressources/cddp23/cddp_eile/thema/11mai95.pdf

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Enseignement des langues vivantes étrangères*. Circulaire n°99-093, 17.06.1999 [consulté le 10 janvier 2013]. Disponible sur le Web :

<http://www.education.gouv.fr/botexte/bo990624/MENE9901329C.htm>

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Habilitation des personnels chargés de l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire*. Circulaire n°2001-222, 08.11.2001 [consulté le 10 janvier 2013]. Disponible sur le Web :

http://sd-1.archive-host.com/membres/up/12443752567606215/circulaire29100-habilitation_103.pdf

LE CONSEIL DE L'EUROPE. *Le Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Éditions Didier, 2005.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Arrêté fixant les programmes d'enseignement de l'école élémentaire*. Bulletin Officiel, hors-série n°1, 14.02.2002 [consulté le 10 janvier 2013]. Disponible sur le Web : <http://www.education.gouv.fr/bo/2002/hs1/default.htm>

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Langues étrangères ou régionales à l'école primaire*. Bulletin Officiel, hors-série n°4, 24.08.2002 [consulté le 10 janvier 2013]. Disponible sur le Web : <http://www.education.gouv.fr/bo/2002/hs4/default.htm>

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Programmes de langues étrangères pour l'école primaire*. Bulletin Officiel, hors-série n°8, 30.08.2007 [consulté le 10 janvier 2013]. Disponible sur le Web : <http://www.education.gouv.fr/bo/2007/hs8/default.htm>

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *École primaire Programmes d'enseignement : modification*. Bulletin Officiel, hors-série n°1, 05.01.2012 [consulté le 10 janvier 2013]. Disponible sur le Web : http://media.education.gouv.fr/file/1/58/7/programmes_ecole-primaire_203587.pdf

Annexe

Les langues vivantes à l'école, les pratiques actuelles

Les informations communiquées restent entièrement anonymes.

1. Quel est le niveau de votre classe?

- ☐ CP
- ☐ CE1
- ☐ CE2
- ☐ CM1
- ☐ CM2

2. Quel est l'effectif de votre classe?

- ☐ Inférieur à 20 élèves
- ☐ Entre 20 et 30 élèves
- ☐ Supérieur à 30 élèves

3. En ce qui concerne l'enseignement d'une langue étrangère...

- ☐ Vous l'enseignez vous-même
- ☐ Vous faites appel à un(e) intervenant(e)
- ☐ Autre :

4. Quels outils utilisez-vous pour l'enseignement des langues vivantes étrangères ?

- ☐ Des albums
- ☐ Des cassettes vidéos et/ou audios
- ☐ Des manuels
- ☐ Autre :

5. Pouvez-vous préciser de quelles cassettes, manuels ou autres supports s'agit-il ?

6. Pour l'enseignement des langues vivantes, utilisez-vous une méthodologie particulière ?

- ☐ Méthodologie directe
- ☐ Méthodologie active
- ☐ Méthodologie audio-visuelle
- ☐ Approche communicative
- ☐ Perspective actionnelle
- ☐ Autre :

7. Connaissiez-vous le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) ?

- ☐ Oui
- ☐ Non

8. Si oui, avez-vous reçu une formation pour son utilisation et son application ?

☐ Oui

☐ Non

9. Fixez-vous des objectifs à vos séquences de langues vivantes ?

☐ Oui

☐ Non

10. Si oui, quels points concernent-ils surtout ?

☐ Le lexique

☐ La grammaire

☐ Les aspects culturels

☐ La compréhension orale et/ou écrite

☐ L'expression orale en continu et/ou en interaction

☐ L'expression écrite

☐ Autre :

11. Élaborez-vous un projet final dans vos séquences ?

☐ Oui

☐ Non

12. Si oui, pouvez-vous donner quelques exemples ?

13. Utilisez-vous le français pendant les cours de langues et à quel moment ?

☐ Pour donner les consignes

☐ Pour les points de grammaire

☐ Pour expliquer du lexique

☐ Pour aborder les aspects culturels

☐ Vous ne parlez que très peu dans la langue étrangère enseignée

☐ Autre :

Votre âge

☐ Entre 20 et 30 ans

☐ Entre 30 et 40 ans

☐ Entre 40 et 50 ans

☐ Plus de 50 ans

Votre sexe

☐ Femme

☐ Homme